

GEOGRAFÍA E HISTORIA / GEOGRAFIA ETA HISTORIA

Itziar NUIN URRRA

EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO EN
EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS
TEÓRICO Y DISEÑO PRÁCTICO/
*DENBORAREN IKASKUNTZA HAUR
HEZKUNTZAN: ANALISI TEORIKOA
ETA DISEINU PRAKTIKOA*

TFG/GBL 2013



Grado en Maestro de Educación Infantil
Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Infantil

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo Fin de Grado

**DENBORAREN IKASKUNTZA HAUR
HEZKUNTZAN: ANALISI TEORIKOA ETA
DISEINU PRAKTIKOA**
***EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO EN EDUCACIÓN
INFANTIL: ANÁLISIS TEÓRICO Y DISEÑO
PRÁCTICO***

Itziar NUIN URRRA

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Itziar NUIN URRRA

Izenburua / Título

Denboraren ikaskuntza Haur Hezkuntzan: analisi teorikoa eta diseinu praktikoa / El aprendizaje del tiempo en Educación Infantil: análisis teórico y diseño práctico

Gradu / Grado

Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Infantil

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Esther SAN MARTÍN CASI

Saila / Departamento

Geografia eta Historiaren Saila , Departamento de Geografía e Historia

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2013/2014

Seihilekoa / Semestre

Udazkena / Otoño

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapitulu hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Haur Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3854/2007 Aginduak, Haur Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3854/2007 Aginduaren arabera, Haur Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduako ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3854/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarri, gehienetan.

Beraz, ECI/3854/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako modulua batez ere marko teorikoan zehazten da. Honek bidea ematen digu denbora eta denbora historikoa aztertzeke eta ondare historikoa lantzeko abiapuntuak ere eskaintzen dizkigu. Aldi berean, Haur Hezkuntzako etapan denborak nahiz historiak duen zeresanaz ohartarazteko, eta gure etorkizuneko lanean kontuan hartu beharreko zenbait ideia teoriko ere eskaintzen dizkigu.

Didaktika eta diziplinako moduluak batez ere helburu, aurrekari eta hipotesien atalean nabarmentzen da, justifikazioaren barne alegia . Honek aukera ematen digu denbora hezkuntzan duen eragin hezitzaileari buruz gogoeta egiteko, eta haurrak denborazko kontzeptuak ikasteko kontuan hartu behar diren alderdiak egiaztatzeke. Aldi berean, psikopedagogiaren ekarpenak ere didaktika atal honen barne adierazten dira, besteak beste. Laburbilduz, marko teorikoan hurrengo atalak zehazten dira : haurren denborazko pentsamenduari buruzko ezaugarri psikopedagogikoak, denbora eta denbora historikoa irakasteko hainbat teorien ekarpenak eta ondare historiko zein kulturala Haur Hezkuntzan lantzeko hastapenak.

Halaber, Practicum modulua azken zatian zehazten da, marko praktikokoan alegia. Practicum modulu honetan saiatu gara ekarpen teoriko batzuetatik abiatuz, ikas-irakas jardueretarako egokitzapen didaktikoa egiten. Horretarako, diseinu bat proposatu egin dugu, kondaira mitologiko baten berridazketa eta egokitzapena ardatz izanda. Hein berean, aztertutako teorien ekarpenek aukera ematen digute ere, Haur Hezkuntzan irakasten diren kulturarekiko edukien eremua gehiago osatzen.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, hizkuntza honetan idatziko dira “Introducción”, “Objetivos” eta “Conclusiones” atalak, baita hurrengo atalean aipatzen den laburpen derrigorrezkoa ere.

Laburpena

Lan honetan denbora eta denbora historikoari dagozkien edukien ikaskuntza eta irakaskuntzaren inguruko azterketa burutzen da. Ildo honetan, identifikatzen eta analizatzen dira: haurren pentsamenduaren ezaugarriak, denborazko nozio eta kategorietako ulermenari dagokionez; azken hauen ikaskuntza eta irakaskuntzan orientatutako ekarpen didaktiko nabarmenak; eta ondare historiko eta kulturalaren ezaguerarako oinarri didaktikoak.

Hirugarren atal batean, lan honek arestian aipaturiko edukien irakaskuntza-ikaskuntzako jarduerak barne hartzen ditu. Jarduera hauek aztertutako ekarpen teoriko-didaktikoen gainean gauzatuak izan dira, orientazio hauetako bat praktikara eramatearen aukerak balioesteko asmoz. Azkenik, teoriaren eta heziketa-praktikaren arteko erlazioei buruzko balioespen orokor batzuk egiten dira.

Hitz gakoak: Irakaskuntza; Ikaskuntza; Denbora; Denbora historikoa; Aukerak.

Resumen

En el presente trabajo, se realiza un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos relacionados con el tiempo y el tiempo histórico. Se identifican y analizan: las características del pensamiento infantil con respecto a la aprehensión de las categorías y nociones temporales, algunas aportaciones didácticas relevantes orientadas a su enseñanza y aprendizaje y las bases didácticas para el conocimiento del patrimonio histórico y cultural.

En un tercer apartado, este trabajo incluye actividades de enseñanza-aprendizaje sobre los contenidos anteriormente mencionados. Estas actividades se han llevado a cabo sobre las aportaciones teórico-didácticas analizadas, con el fin de poder valorar las posibilidades de llevar a la práctica alguna de estas orientaciones. Finalmente, se hacen unas valoraciones generales sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Palabras clave: Enseñanza; Aprendizaje; Tiempo; Tiempo histórico; Posibilidades.

Abstract

This project is a study on the teaching and learning of the contents related with the time and the historical time. They identify and analyze: the characteristics of child thinking about the apprehension of categories and temporary notions, some relevant educational contributions aimed at teaching and learning and the educational basis for knowledge of the historical and cultural heritage.

In a third section, this project includes activities of teaching and learning about the above mentioned contents. These activities have been conducted on the theoretical-didactic contributions analyzed, in order to be able to assess the possibilities of implementing any of these guidelines. Finally, we've made a general assessment on the relationship between theory and educational practice.

Keywords: Teaching; Learning; Time; Historical time; Possibilities.

Aurkibidea

Introducción.....	3
1. Helburuak, aurrekariak eta hipotesiak	4
1.1. Objetivos.....	4
1.2. Justifikazioa.....	4
1.3. Hipotesiak.....	8
2. Marko teorikoa.....	9
2.1. Denbora ikuspuntu epistemologikotik.....	9
2.1.1. Denbora historian zehar	9
2.1.2. Denboraren zentzua : denbora kronologikoa eta historikoa.....	15
2.2. Denbora ikuspuntu psikologikotik	21
2.2.1. Antonio Calvani.....	21
2.2.2. Kieran Egan	22
2.2.3. Jerome S.Bruner	33
2.3. Denbora eta ondare historikoaren lanketa eta kontzientziazioa Haur	37
Hezkuntzan	
2.4. Estrategiak	48
3. Marko praktikoa	49
3.1. Testuinguratzea : ondare kulturala.....	49
3.2. Oinarri praktikoa	58
3.3. Diseinu praktikoa	60
Conclusiones y cuestiones abiertas.....	69
Erreferentziak	71

INTRODUCCIÓN

El tiempo juega un papel fundamental en nuestras vidas, a pesar de que muchos no se den cuenta de ello. En la vida, es necesario que los niños vayan conociendo poco a poco su tiempo personal, social, así como el tiempo cronológico y el tiempo histórico. Este proceso del conocer, creo lo plasmaría muy adecuadamente el dicho “sin prisa, pero sin pausa”, ya que la comprensión y concienciación del tiempo es un proceso constante pero se adecua al ritmo y características de cada persona.

Dicho esto y en lo que concierne a este trabajo, tomaré como eje principal la percepción y el aprendizaje del tiempo en la etapa de Educación Infantil. Se analizan teorías relevantes que abordan este tema y a partir de las teorías formuladas por Kieran Egan se presenta una propuesta didáctica.

Este trabajo se estructura en 3 importantes ámbitos: por un lado, los objetivos, antecedentes y las hipótesis planteadas; a continuación, un marco teórico dónde analizaremos las teorías planteadas por diferentes autores sobre la construcción del concepto de tiempo y tiempo histórico; y finalmente, un marco práctico con actividades de enseñanza-aprendizaje que pretenden concretar los principios teóricos y valorar la idoneidad didáctica de los mismos.

Es bien sabido que los contenidos de historia se suelen dejar de lado en el ciclo de Educación Infantil, teniendo que escuchar constantemente tópicos tales como que es una etapa demasiado temprana en edad como para enseñar la historia. Muchos teóricos se muestran contrarios a enseñar contenidos de historia, mientras el alumno no posea una buena conceptualización temporal. Otros en cambio, propugnan la enseñanza de contenidos de historia a través de una adecuada mediación didáctica. Como ya se ha dicho, este trabajo presenta actividades y material curricular adaptado partiendo de estas últimas teorías.

Dado que las prácticas escolares se realizaron el curso pasado, no ha sido posible validar dichas actividades en el aula. Pese a ello, considero que es posible trabajar contenidos culturales (por ejemplo, leyendas mitológicas), contenidos históricos y acercar al alumnado de Educación Infantil al conocimiento de elementos del

patrimonio histórico. Para finalizar, he de decir que la mitología es básicamente lo que he querido tratar en la propuesta práctica. A pesar de ello, partiendo de nuestras actividades, se podrían realizar muchas otras, al igual que se podrían tratar diferentes temas. Dicho esto, pasemos a analizar los objetivos, antecedentes y las hipótesis.

1. HELBURUAK, AURREKARIAK, ETA HIPOTESIAK:

1.1. Objetivos / Helburuak:

Los objetivos a la hora de realizar este trabajo son, entre otros:

- Identificar y analizar las capacidades cognitivas para el aprendizaje y la construcción de los conceptos temporales y a su vez, valorar la importancia del tiempo y la historia en la etapa de Educación Infantil.
- Analizar las propuestas de las diferentes teorías en relación con el aprendizaje del tiempo y tiempo histórico.
- Proponer actividades y elaborar material curricular para enseñar contenidos culturales, históricos, así como categorías y nociones temporales.
- Valorar desde la práctica la viabilidad real de las propuestas teóricas.

1.2. Justifikazioa:

Burututako lana justifikatzeko 3 puntu nabarmenduko ditugu: batetik, didaktikoki eta aldi berean, haurrak denbora eta denborari dagozkion nozioak ulertzeko duen beharra, bere garapena bermatzearren; bestetik, Haur Hezkuntzako etapako Curriculum ofizialak denboraren esparruari egiten dion erreferentzia nahiz honi dagozkion alderdiak; eta azkenik, denboraren kontzeptualizazioa.

- Didaktikoki eta ikuspegi kognitibotik

Irakaskuntza eta garapena eskutik doazen kontzeptuak dira, izan ere gauza berriak ikasten goazen heinean guk geuk hezten goaz. Gure lana batik bat denbora historikoan

kokatuta dagoenez gero, Historiaren didaktikan kontuan hartu beharreko hiru atal aipatuko ditugu puntu puntu (Guibert, 1994, 36):

- Lehendabizi, ikasleen prozesu ebolutiboa ez dugu estatiko gisa ulertu behar, baizik eta prozesual bezala; eta prozesu horretan edukiek paper aktiboa jokatu behar dute. Beraz, printzipio honek “oraindik ez dute horretarako adinik” topikoan oinarritzen den denbora eta denbora historikoa ikasi ala ez ikastearen debatea baztertzera eraman behar gaitu. Ildo honetatik, eta estatiko kontzeptura bueltatuz, denbora ere ez da estatikoa, ikaskuntza prozesu zabal baten eraikuntza baizik. Denbora, beraz, ikaskuntzaren emaitza da. Prozesu honetan memoriak paper erabakigarria jokatzen du, sintesi erlazioak eratzeko gai baita, “lehen” eta “gero” gertatutakoa lotuz; hots, honi esker denbora berean gertatu ez zena ekintza batean irudika dezakegu, edota gertatu eta gertatuko dena batera ikusi, “iragana”, “oraina” eta “geroa” kontzeptuak eratuz.

- Bigarrenenez, galdera bat planteatzen dugu: nola definituko genuke ikaskuntza? Ikaskuntza buru eragiketen aktibatzea da, besteak beste hauek nabarmentzen direlarik: induzitu, ondorioztatu, desadostasuna erakutsi, dialektizatu (Meireu, 1993). Hauek esanda, irakasleok umeen aktibatze horiek posible egingo dituzten egoerak abiarazi behar ditugu. Abiarazi umeei ikaskuntza bide hura eratzen joateko inpultsoa ematean datza, eta hau argi gera dadin, aipu bat jartzea egokia deritzot:

“No se trata de convertirlo en un sabio,

sino de capacitarlo para llegar a serlo”

(Hannoun, 1977, 10)

- Hirugarrenenez, metakognizioak, hau da, buruko prozesuen kontzientzia, ikaskuntzan duen garrantzia nabaritzekoa da. Ikasteko erari buruz hausnartzeko ahalmenak, norbere buru prozesuen garapena inplikatzeko du. Beraz, umea bere ikaskuntza propioaren aktore izanda ikasten du. Hein berean, ikaskuntza jarduerak era egokian erabilita eta umeen konpetentzia ebolutiboetara

egokituta, umeen denborazko ikaskuntzen progresioa baimenduko dute. Gainera, denborarekin erlazionatutako kontzeptuek pertsonalitatearen eta jokabide sozialaren garapena, garapen kognitibo eta intelektuala, eta moralaren eta hizkuntzaren garapena faborarazten dute.

Esan dezakegu beraz, umea denbora historikoaren kontzeptua barneratzeko gaitasuna duela bere “bizitako denbora”ren egoerekin erlazionatuz gero. “Bizitako denbora” umea hasieran aurkitzen den etapa psikologikoa dugu, Piagetek bere teorian jasotzen duen moduan. Dena den, marko teorikora ailegatzean sakonduko dugu honetan.

- Curriculumaren aldetik

Historiak berez ez du esparru ezta eduki zehatz bat ere egungo Haur Hezkuntzako Curriculumean. Beste europar estatuetan, ordea, historiaren irakaskuntza bai agertzen da adin txikietan. Ildo honetan, 1991.urtetik hona, Britainia Handian historia 5 eta 8 urte bitarteko haurrei irakasten zaie. 2000.urtean aldaketa batzuk ezarri ziren Britainia Handian, baina hala ere, historiaren irakaskuntza ez zuten bertan behera utzi. Modu berean, Frantzia, École Maternelletik historia lantzen dute, eta batez ere, denboraren irakaskuntza ematen da kontzeptu batzuk erreferentziatzat hartuz, hala nola: erritmoa, iraupena, aldiberekotasuna, segidak, iragana, oraina, etorkizuna ... (Cuenca,2008).

Espainian, justifikazio legala kontuan hartuz, *23/2007 FORU DEKRETUA-n, martxoaren 19koa, Nafarroako Foru Komunitateko Haur Hezkuntzako bigarren zikloko irakaskuntzetarako curriculumak ezartzen duena*, denborari erreferentzia egiten dion alderdia aurkitzen dugu, “Ingurunea ezagutu” alegia.

Helburuak ezartzen diren alderdia erreparatuz, hurrengoa da denborari erreferentzia egiten diona:

- Beren ingurua modu aktiboan aztertu, egoera eta gertaera esanguratsu batzuei buruzko interpretazioak egin eta horiek ezagutzeko interesa izateko gaitasuna.

Edukiei dagokionez, 3 multzoetan daude antolatuak: batetik, ingurune fisikoa, bestetik, naturara hurbiltzea eta azkenik, kultura eta gizartean bizitzea. Hala ere, bi hauek dira aipagarri denborari dagokionez:

1.multzoa. Ingurune fisikoa: elementuak, harremanak eta neurketa

Hemen espazioari dagokion edukia ezarri dut ere, izan ere denbora eta espazioa eskutik doazen kontzeptuak dira.

- Denboraren intuiziozko kalkulua eta neurketa. Eguneroko bizitzako jardueren denborazko kokapena.
- Nork bere burua eta objektuak espazioan kokatzea. Kokaleku erlatiboak. Higitze orientatuak egitea.

3.multzoa. Kultura eta gizartean bizitzea

- Denboraren igarotzeari loturik, bizimoduan eta ohituretan gertatzen diren aldaketa batzuk identifikatzea.

Norbanakoaren kulturaren irakaskuntzan, historiak protagonismo handia izan dezake ibilbide didaktikoak eginez gero, besteak beste egon daitezkeelarik: museoetara bisitan (Cuenca y Martín, 2009) , pertsonai historiko garrantzitsuei zuzendutako proiektuak (Moltó y Carbonell, 2006), edota norbanako kulturaren funtsezko alderdiei zuzendutakoak (García y Miralles,2009).

Hala eta guztiz ere, historiaren irakaskuntza ez da momentu zehatz batean ere izendatzen Haur Hezkuntzako Curriculum Ofizialean. Honen arrazoia izan daiteke oraindik egun psikologia ebolutiboak duen influentzia lehendabiziko hezkuntza-etapen Curriculumen elaborazioan. Hau dela eta, denbora historikoaren nozioak ulertzeko

arrazoiketa formal edo abstraktuko gaitasuna edukitzea beharrezkoa zela sinestera iritsi zen (Miralles y Molina, 2011).

- Kontzeptualizazioaren aldetik

Umeek denboraren kontzeptu zabal hura ulertzeko prozesu bat jarraitzen dutela jakin badakigu, izan ere jaiotzeko momentu beretik hasten dira asimilatzen. Hala da, izan ere denboraren lehen nozioa 2 urte baino lehenagokoa da, eta bere forma erritmo biologikoetatik sortzen da : hausnarketa, bihotz taupadak etab. Lehendabiziko eraikuntza hipotetiko hauetatik hasi eta 5 urtetara ailegatu arte, umeek etengabeko aurrerapenak egiten dituzte eta haiek denbora kontzeptua ikusteko eta garatzeko era ulertu dezagun zenbait gauza eduki behar ditugu kontuan, aurrerago aztertzen joango garenak.

1.3. Planteatutako hipotesiak

Azterketa bibliografikoa egin ostean, autore ezberdinen adierazpenak aintzat izanik, lan honen abiaburu nagusia galdera honetan laburbiltzen da :

- Bidezkoa al da historia edukiak Haur Hezkuntzako zikloan irakastea?

Galdera honek, lan honen aztergaia mugatzen du eta aurkezten den marko teorikora norabidatzen gaitu.

Hasierako galdera horretatik, beste galdera batzuk eratortzen dira zeinek lan honen helburuak zehazten dituzten.

- Zeintzuk dira denboraren kontzeptualizazioa baldintzatzen dituzten haur pentsamenduaren ezaugarriak?
- Zeintzuk dira denbora eta denbora historikoari dagozkien kategoriak eta nozioak?
- Denbora eta denbora historikoari buruzko ikaskuntza eta irakaskuntza aztertzen dituzten teoriak zer nolako ekarpen desberdinak egiten dituzte?
- Nolako jarduera didaktikoak proposa daitezke historia edukiak irakasteko Kieran Eganen teoriaren hastapenetatik abiatuz?
- Zer nolako erlazioa ezartzen da haurra eta museoko aztarnen artean?

2. MARKO TEORIKOA: DENBORAREN KONTZIENTZIA ETA AUTOREEN IKUSPUNTU ARRAZOITUA.

Oinarri teorikoa 4 atal handitan antolatuko dugu.

2.1. Denbora ikuspuntu epistemologikotik

Denboraren ideia kontuan hartuz, ulertu dezakegu denborazkotasunaren ikaskuntzan eragina duten 2 dimentsio daudela: denbora kronologikoa eta denbora historikoa.

Denbora kronologikoa ari garenean tresna ezberdinen bitartez (erlojua, kronometroa ...) neurtu daitekeen denbora baten inguruan mintzo gara.

Denbora historikoa ari bagara, ordea, etapa historiko bat baino lehenagoko eta geroko gertaerak azaltzea baimentzen digun denbora prozesua dela esango dugu.

Hala ere, denboran hobeki sakontzeko historian zehar izan duen bilakaera aztertuko dugu, jo dezagun beraz hasierara.

2.1.1. Denbora historian zehar

“Ayer se fue; mañana no ha llegado;

hoy se está yendo sin parar un punto:

soy un fue, y un será y un es cansado.”

Francisco de Quevedo (1580-1645)

“Si nadie me lo pregunta lo sé, pero si se lo quiero explicar a alguien que me lo pregunte no lo sé” horrela adierazten zuen Agustin Hiponakoak (Trepát, 2006, 11) denbora zer zen bere buruari galdezka zebilenean . Eta alabaina, pertsona oro denboraren kontzeptuaz era zehatz batean hitz egin nahi duenean, zailtasun askorekin topatzen da. Lehendabiziko zailtasuna, denborazkotasunari arrazionalki egokia eta zuzena den esanahia aurkitzean datza. Bigarren zailtasuna, denboraren izatea tratatu nahi dugunean dator. Zailtasun honen adibidea ezar dezagun. Denborak izate propioa dauka ? QUEVEDOK arestian idatzitako bertsoen bidez, zailtasun hau aditzera ematen du (Trepát, 2006, 11-12). Alegia, kontu honen inguruan gutxi pentsatuta ere, berehala Itziar Nuin Urra

konturatuko gara lehenaldia izan zela, baina ez dela jada. Orainaldia existitzen da, orain, baina eskuetatik irristatzen zaigu geldiarazi ezinik. Bestalde, orainaldia gelditzea posible izango balitz, ez ginateke denboraz arituko, baizik betikotasunaz, eta kontzeptu hau zailago egiten zaigu. Horrela bada, gure esperientzia eta pentsamenduez ondoriozta dezakegu orainaldia ia ez dela, eta izan daitekeen gutxi hori lehenaldira jaurtitzean datzala, finean, izaten uztean. Beraz, nola defini dezakegu ia ez den gauza bat? Eta bere izatea izaten uztean oinarritzen den gauza?

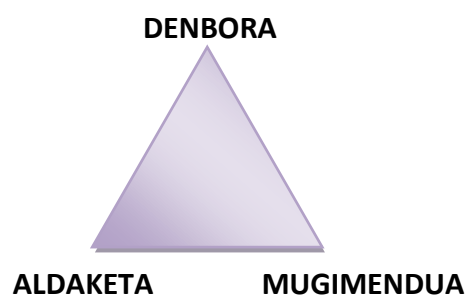
Baina edozein didaktika planteatzeko, eta denboraren didaktika giza zientzietan zehazki, irakatsi nahi dugun horri zentzu eta esanahi bat ezartzen saiatzera behartuta gaude. Horretarako, denboraren definizioa eta bilakaerara gerturatu beharko gara, izan ere denbora ikasi behar duen pertsona ororen adimenaren eraikuntza da. Beraz, has gaitezen hasiera hasieratik, denboraren definizioari erreparatzen.

Pertsona askorako badirudi baieztza daitekeela (Trepát, 2006, 12-13) denboraren nozioa jatorri enpiriko-arrazionalekoa dela. Hau da, lehendabizi gauzen edo egoeren iraupena bizi edo esperimentatzen dugu – adibidez, eguna izaten den denbora eta gaua izaten den denbora – eta bigarren aldi batean, pentsatu edo arrazoitu egiten dugu esperientzia hura eta bere kontzeptua eratzen dugu, batez ere gure ingurura egokitu eta aplikatzeko behar dugunean – adibidez, ama edo aita bere umetxo txikiei “gaua denez gero lo egiteko ordua iritsi da” esaten diotenean –.

Esperientzia honek, bizitzen ditugun gauzen edo egoeren iraupenak aldaketak jasotzen dituzten heinean erlazionatzen dituela dirudi. Hots, honek esan nahi izango du aldaketarik izango ez balitz eta beti eguna argi-intentsitate berarekin izango balitz, ezin izango genukeela argiaren pertzepzioari denbora ideia bat ezarri, finean iraupen bat ezarri. Horrela bada, denboraren kontzientzia aldaketaren ideiarekiko lotura estua daukala badirudi. Naturaren ordenan inolako aldaketa edo mugimendu egongo ez balitz – bai gure zentzuen kanpokoa (ziklista bat leku batetik bestera dioana) nahiz barrukoa izan (gure pentsamendu, irudimenak...) – ematen du denbora ez zela hautemangarria izango, eta beraz, ez zela existituko edo agian existitzen dela ez genuke jakingo. Beraz, denboraren kontzientzia izatea jarraitasunean izan diren eta jada ez diren gauzak daudela bizi edo esperimentatzea eskatzen du. Ondorioztatuko

genuke beraz, denbora eta aldaketa lotura estua duten kontzeptuak direla, eta bata bestea gabe ezin daitekeela eman.

Illo honetatik tira eginez, aldaketa eta iraupenaren arteko erlazioa denboraren lehendabiziko definizioen oinarrian dagoela esan genezake. Aristoteles filosofo greziarraren (K.a. 384-322) esanetan: “el tiempo es el número o medida del movimiento según el antes o el después”(Trepát, 2006, 13). Beraz, hiruki kontzeptuala daukagu:



Filosofo honek emandako definizioak beraz, baliogarria egiten zaigu denboraren ideiarengatik 3 ezaugarri argi ematen digulako: mugimenduarekin duen erlazioa, aldaketarekin duen erlazioa eta aldaketen arteko mugimenduaren neurri eta kopuru aukera.

Denboraren esperientzian, mugimenduaren neurri enpiriko eta behagarriarekin batera – denbora fisikoaz defini dezakeguna – Platonek (428-348) proposatu zuen barneko dimentsio arrazionala ere aurkitzen dugu. Platonentzat (Trepát, 2006, 14-15), Aristotelesen maisua, denbora “es la imagen móvil de la eternidad”. Honekin badirudi Platonek denbora deskribatzen duela pertsonaren barneko produktua bailitzan, eta arimaren energiaz ari da, hain zuzen ere. Arima, Platonen aburuz, “caída del mundo inmutable de las ideas en el momento de nacer, estaría orientada a expresar – en la materia finita y mensurable en la que se encarna, esta clase de plenitud eterna del mundo del que procede – el no-tiempo, el puro presente, por decirlo de alguna manera.” Arimak hori egin ezin duenez ,gorputz eta mundu neurgarri eta amaikor

batean enkarnatua dagoelakoz, ez du erremediorik eta bere energia ondoz ondoko ekintza segidetan adierazi behar du.

Dena den, gure interesa ez da Platonen denboraren ikuspuntua aztertzea, baina bai Platonen ikuspuntua ideia batean gordetzea, hala nola: denbora ez da adimenaren kanpoko, kanpotik etortzen zaigun kanpo esperientzia bat, baizik eta ezagutza forma bat zeinaren genero-eskema jaiotzetikoa dugu hasierako mailetan.

Aipatu berri dugun Platonen esanak, egun psikologia kognitiboak esaten duenarekin bat dagoela ematen du. Gaur egun, diziplina honek denboraren nozioaren irakaskuntza arimaren barneko proiektzio gisa azaltzen du, eta ez giza jakintzara sartzen diren kanpoko ideia batzuk bezala, gure burua biltegi hutsa izango balitz.

Horrela bada, greziar filosofiak herentzia gisa 2 pentsamendu lerro uzten dizkigu, giza denbora eta denbora fisikoaren irakaskuntza planteatzera eramango gaituztena:

- Alde batetik, mugimendu(en) neurria (Aristóteles).
- Bestetik, arimaren barneko kategoria baten eraikuntza zeinaren genero unitatea jaiotzetikoa izan daitekeena (Platón).

Gainera, denboraren lehen sailkapena burutzeko aukera ematen digu ere : alde batetik, denbora astronomiko eta fisikoa, behagarria, hautemangarria eta neurgarria; eta bestetik, giza denbora edo denbora existentziala, pertsonal nahiz taldekoa, zehazteko zailagoak diren iraupen eta erritmoenak. Gainera, denbora fisikoa giza denborazkotasunarekin era askotan elkar lotzen da, denbora zibila osatuz. Denbora zibila denbora kolektibo eta pribatua da, gure eguneroko ekintzak bideratzen dituen. Erloju edo/eta egutegiak markatu edo hobeki esanda, neurtu eta antolatzen digun denbora. Denbora zibil eta denbora fisikoaren arteko bereizketa egiten dugu erritmoaren ezberdintasun kualitatibo bezala eta ez denbora bat baino gehiagoren batera existentzia bezala, izan ere “tiempo, como tal, sólo hay uno”(Trepát, 2006, 15).

Pixka bat sinplifikatzea esan nahi duen arren, baieztatu dezakegu, denboraren bi ikuspegi hauek – Aristoteles eta Platonenak, alegia – ñabardura eta gehigarri batzuekin, 2

oinarrizko erroak eratu dituztela, zeinen bidez denborazkotasunaren ideia garatzen joan da historian zehar. Horrela, esaterako denboraren nozio aristotelikoa Erdi Aroan berrartua izan zen TOMAS AQUINOKOaren eskutik eta baita zientifiko garrantzitsu batzuen eskuetatik ere. ISAAC NEWTONek (1642-1727), horrela, Aristoteles bezala pentsatzen zuen : “que el tiempo físico es absoluto”(Trepát,2006,15). Horrela, Newtonentzat denbora continuum erregular bat da, finean, espazioaren gisako kontainer edo ontzi handia zeinean pertsonak bertan gauzak haien iraupen eta segida geldiezinarekin sartzen ditugu.

Newton geroko urte gutxi batzuk pasa eta gero, pentsamendu platonikoaren lerroa gehiago jarraituz – gogora dezagun: ideiak jaiotzetikoak dira eta denbora ariman bizitzen den betikotasunaren dimentsio edo ideia mugikorra da – denbora absolutuaren kontzeptua alemaniar filosofo baten eskutik kritikatu izan zen, hain zuzen ere, IMMANUEL KANTen (1724-1804) eskutik. Kantek denbora jakintza edo ikaskuntza nola eratzen zenaren azalpenarekin erlazionatu zuen. Filosofo honentzat giza jakintza jasotako materia baten asimilazioan datza, zentzuen datuetan aurkitzen duguna (entzundako edo irakurritako hitzak, ikus/entzumen/usaimen sententzioak ...) . Jakintza hau eman ahal izateko, KANTen esanetan (Trepát, 2006, 16) beharrezkoa da sententzioen bidez jasotako materia buruan ditugun molde batzuen bitartez forma hartzea. Molde horiek gabe inolako ikaskuntza sortzeko aukera egotea ere ez da planteatzen, eta izen bat egotzi egiten die moldeei : *a priori formak* edo *intuizio garbiak*. Hemendik tira eginez, 2 motatako formak ere ezberdintzen zituen: sententzietari dagokionak eta ulermenari dagokionak. Kantentzat, espazioa *a priori* forma bat da – jasotako informazio edo/eta materiei forma ematen dion molde bat – zeina kanpo sententzietari dagokio. Denbora, ordea, *a priori* forma da zeina barne sententzietari dagokio. Bestalde, ulermenari dagokion formei erreparatuz, hauek ideia edota kontzeptuei forma ematen eta moldatzen joango dira, eta kategoria izenarekin izendatzen ditu Kantek.

Kantek ez du inolaz ere esan denboraren inguruko ideia edota neurriak jaiotzetikoak izatea. Kanten ustez, jaiotzetikoa denboraren forma, eskema, molde orokorra da, zeinaren bitartez esperientziak eta fenomenoak ezagutzak artikulatzen ditugu. Finean, denbora barne forma bat da , zeinarekin gauzen esperientziei zentzua egozten diogu.

Itziar Nuin Urra

Newton eta Kanten ideien arteko eztabaidarekin, XIX.mendean zehar denboraren ideia itxuratzen eta aberasten joan zen, alemaniar fisiko batek Newtonen ideiari biraketa kopernikar bat eman zion arte. ALBERT EINSTEIN-i (1879-1955) buruz ari gara, alegia, aldaketa hau 1916an lehendabiziko aldiz publikatua izan zen *erlatibitatearen teoria* famatuarekin etorri zen.

Einstein denboraren ideari izugarrizko bira eman zion (Trepát, 2006, 17), berak denbora estuki lotzen zuen espazioarekin eta mugimenduarekin, hainbestearino bere kontzeptua erlatibizatzeraz ailegatu zela. Eta zer esan nahi du denbora erlatibizatzea? Esan nahi duena da denbora ez dela absolutua, ezta kanpokoia eta sumagaitza edozein egoera fisikoari dagokionean, baizik eta hein handi batean behatzailearen egoeraren (mugimendua edo atsedena) mende dagoela, eta baita denborazko mugimendua neurtu nahi diogun objektu behagarriaren abiadura. Denbora beraz, abiadura handiagotu ahala mugitzen ari den objektuaren arabera gelditzen doa. Jar dezagun adibidea Einsteinek denboraren erlatibitatearekin esan nahi duena hobe uler dezagun, izan ere fisika menderatzen ez duen pertsona ororentzat, zaila izan daiteke hau guztia ulertzea. Hona hemen adibidea (Trepát, 2006,17-18):

Imajina dezagun 2 anai bizki: bata, jaiotzeko momentu berean espazio ontzi batean sartua izan da, espazio ontzia segidan argiaren abiaduran (300.000 km segundoro) Lurraren inguruan zirkulatzen hasi delarik. Beste anaia, gure planetan jarraitzen du. Imajina dezagun oraingoan, behin Lurran egon den umearen bizitzan 20 urte pasa direla, eta argiaren abiaduran bueltaka ibili den bere anaiaren nabea geldiarazten dugula. ¿Zenbat urte edukiko ditu orduan nabean egon den bizkia? Denbora, absolutua izango balitz – Aristoteles eta Newtonek aldarrikatzen duten bezala – erantzun zuzena 20 urte dituela izango zen, beraz biek, bai Lurran egon dena, bai nabe espazialean egon dena, adin bera izango zuten. Nabearen abiadura ez zuen zer ikustekorik izango, bi bizkientzat denbora berdina izan beharko luke: kanpokoia eta aldagaitza. Einsteinentzat, ordea, esperientzia – posible izango balitz – zentzu komuna kontraesaneari jarriko luke : Lurran dagoen bizkia 20 urte izango zituen, alegia, baina nabean dagoen bizkia oraindik egun bateko adina izango zuen, zehazki nabean argiaren abiaduran zirkulatzen hasi zen momentuko adin bera. Beraz,

bizki honentzat denbora ez da pasa, zergatik? Erlatibitatearen teoriak dioena dela eta, denbora goma elastikoa bailitzan uzkurdu eta dilatatu egiten delako, abiaduraren arabera noski. Eta zehazki argiaren abiadura erloju batek beti ordu bera markatuko luke. Denbora beraz, abiadura honetan gelditzen da, ez da pasatzen. Einsteinen aburuz, argiaren abiadura aldaezina da (ezin daiteke azkarrago nahiz motelago joan) eta ezin izango da inoiz gainditu. Kontrako kasuan, argiaren abiadura gaindituko balitz, denbora negatiboaren kasua emango zen, hau da, denbora atzerantz joango zen.

Ikus dezakegunez, zentzu komunak esaten digun kontrakoa ikusi dugu. Eta aipagarria da Einsteinen teoriak prozedura esperimentalen bidez partzialki egiaztatuak izan direla, esperimentatzea posible zuten arte, eta kalkulu matematiko zehatzetan oinarrituak izan direla. Beraz, ez gara zientzia fikzioaz ari. Horrela bada, denbora eta espazioari buruzko gure zentzu komunek ideiak ez doaz bat Fisikak deskribatzen duen errealitatearekin. Honekin batera, aipatuko nuke, ikusitako ideien batekin geldituz gero, Aristoteles esanekin geldituko nintzela. Izan ere, denbora, aldaketa eta mugimendua elkarrekin doazen kontzeptuak direla argi dut.

Hauek ikusita, jo dezagun oraingoan denborak duen zentzua aztertzeraz, hala nola *denbora kronologikoa* eta *denbora historikoa*.

2.1.2. Denboraren zentzua: denbora kronologikoa eta denbora historikoa

Ikusi berri dugun zatian, denbora definitzerako orduan zailtasunak aurkitzen ditugula ohartu gara, baita denboraren izateari buruz mintzo izan gara eta historian zeharreko denboraren kontzepzioaren zeozer aipatu dugu ere. Oraingoan, ordea, denboraren giza zentzuaz mintzoko gara, eta denbora kronologiko nahiz historikoak alderatuko ditugu.

Gure aurreko zibilizazioek denboraren zentzuaren inguruko ikusmolde anitzak utzi dizkigute oinordeko. Hala ere, indar eta eragin gehiena izan dutenak aipatuko ditugu, hala nola : denboraren kontzepzioa Antzinaroan, zehazki, klasikoari dagokion etapa; ekarpen judukristautarra, eta azkenik, XX. mendearen bigarren erdialdean emango diren eredu ezberdinen eklosioa.

Antzinaro klasiko greziar-erromatarrak denbora honela ulertzen zuten (Trepát, 2006, 22) “una especie de fluido continuo y eterno de carácter cíclico (de *kuklós* , círculo, figura que simboliza la idea de proceso que vuelve a comenzar cuando acaba, siempre en el mismo sentido).” Begirune hau izanda, betiereko itzuleran – *eterno retorno* – sinesten zuten; ikuskera honek zioen iraganeko garaiak halabeharrez berriro itzuliko zirela etorkizunean. Giza denbora, beraz, betiereko gurrpil gisa bizitzen zuten. Zentzu honetan, greziar eta erromatarrek gizakien denboraren garapena, historia, antzekoak ziren prozesuen segidako errepikapenak bezala ikusten zuten, naturaren ordenan ikus zitezkeenak.

Sinesmen hau hainbestearainokoa izan zen, Aintzinaro klasikoko filosofo eta poetek *Annus Magnus* (Urte Handia) eratzera iritsi zirela. Urte Handia sinesmen bat zehazten zuen denboraldia zen; sinesmena hurrengoa zen: urte jakin batzuk pasata, unibertsoa eraberrituko zela gauza natural guztien kurtsoa berriro ere hasiz. Greziarren aurretik, egiptiarrek kontsideratzen zuten Urte Handiaren neurria *fenix hegaztiaren* bizitzari zegokiola. Hegazti hau hil eta 500 urte eta gero bere errautsetatik berpiztu egiten zen.

Bestalde eta ekarpen judu-kristauari dagokionez, kristautasunak hasiera batean ez zuen inongo zentzu berezirik garatu denboraren inguruan, izan ere, haien jatorrietan kristauak mundu amaiera gertu zegoenaz konbentzita zeuden, eta *parusia* – Jesusen bigarren etorrera ondorengo mundu amaierarekin, Apocalipsis liburuan azaltzen dena – hurbil zegoela ere uste zuten. Hala ere, Apocalpsia hurbil ez zegoela begi bistakoa zenean, pentsamendu kristauak historian denboraren kontzepzio lineala sartu zuen. Pentsamendu aldaketa hau abiarazi zuen teoriko garrantzitsua SAN AGUSTIN (354-430) izan zen. Filosofo honen ustez (Trepát, 2006, 23), denbora ezin zen ziklikoa eta betierekoa izan, pagano edo fedegabeak bizitzen zuten modukoa. Hauen esanetan, unibertsoa osoak lehen momentu bat izan zuen, ezerezatik sortua Jainkoaren borondatezko ekintza libretik sortua. Jainkoak, betidanik *aion*-ean – betierekotasuna – bizi zena, denbora ezarri zuen zerua eta Lurra sortu zituen momentuan.

Gizakien historia, beraz, bide progresiboa besterik ez zen, behin betiko egoera baterantz orientatua – zerua ala infernua, pertsona ororen erantzukizunaren arabera. Amaiera egoera hau, 2 faseetan ematen da: lehendabizikoa, pertsona bakoitzaren

heriotza eta gero ematen da, bakoitzaren arima Jainkoaren epaiketa jasaten duen momentuan, eta beraz, betiereko salbazioa edo zigorra ematen direnean. Bigarren fasea, Jainkoak berak iragarri zuen eta lehen aipaturiko Apocalipsis liburuan azaltzen den mundu amaieran ematen da. Horrela bada, mundu amaiera bat baldin bazegoen, orduan denbora historikoaren amaiera ere emango zen, amaieraren zentzua salbazioan aurkitzen zuen denbora.

Giza denboraren kontzepzio hau, egun aurki dezakegu mendebaldeko europar gizarte kontzepzio askotan, eta ondorioz, hezkuntzan. Argi eta garbi, pentsamenduak ez du jada erlijioan gehiengoa oinarritzen, esaterako MARXek (Trepát, 2006,24) bertsio laikoa sortu zuen. Hain zuzen, Mendebaldeko askorentzat, era inkontzientean bada ere, gizakion denbora amaiera edo azken zentzua dauka (adibidez: klaserik gabeko edo komunista den gizarte bateko utopia), eta gainera zentzu hau bakarra, progresiboa eta lineala da.

Azkenik, egungo zentzua dugu aztertzeaz. XX.mendearen amaieran, badirudi amaiera edo norabidezko ideia hura bere indarra galtzen joan zela. Saturnino Sanchez Prieto irakasleak adierazi zuen bezala (1955, 122):

“(...) la direccionalidad de la historia – que no su comprensibilidad – pertenece, nos guste o no, al inaccesible mundo de la incógnita.”

XX.mendearen amaieran etorkizunaren inguruko zalantzak hasten dira, eta etorkizuna orainaldian egiten ditugun ekintzen, eta finean, gure esku dagoenaren kontzientziatzea hasiko da. Historia, testuinguru honetan, gu geu ezagutzeko eta epaitzeko balioko du.

Aipatutako aipatuta, bada, denbora kronologiko eta historikoari arreta eskaintzeko garaia iritsi da, eta batez ere denbora historikoan ezarriko dugu begirada. Greziarrek, lehen aipatu izan dugun *aion*-ez aparte, denbora adierazteko bi hitz zituzten: **xrónos** eta **kairós**. Lehendabiziko terminoa denbora neurgarriari egozten zioten, hau da, zehaztu daitekeen denborari. Badirudi hitz hau Xrónos-en mitoan sorburu izan zuela. Xrónos jainkoak bere umeak jaio bezain laster jaten zituen, tronua kentzearen beldur. Horrela azaltzen digu Hesiodok (1933;111):

“Rea, casada amorosamente con Cronos, le dio muchos hijos. Pero tan pronto como salían de su vientre y llegaban a sus rodillas, Cronos los devoraba para que ninguno de sus descendientes le quitase su dignidad de rey entre los dioses. Esto lo hacía porque Urano (el cielo) y Gea (la tierra) le habían predicho que, a pesar de su poder, algún día sería vencido por uno de sus hijos.”

Bizitza irentsi egiten duen denboraren ideia saihestezina eta gogor hura, xrónos hitzaren alor semantikoaren barne dagoela ematen du. Xrónos hitzetik gaztelaniara hainbat kontzeptu iritsi dira, denboraren neurria konnotatu egiten dutenak, adibidez: *cronología, cronómetro, cronometría* ...

Kairós hitzarekin, ordea, greziarrek orainaldiko denbora existentziala adierazi nahi zuten, denbora aproposa, onuragarria ... Azken batez, horrela aipatzen du autoreak:

“ (...)kairós, podría ser entendido como el tiempo constructor y explicador, opuesto a la idea del tiempo destructor o devorador que encarna el cruel Xrónos.” (Trepát, 2006,25)

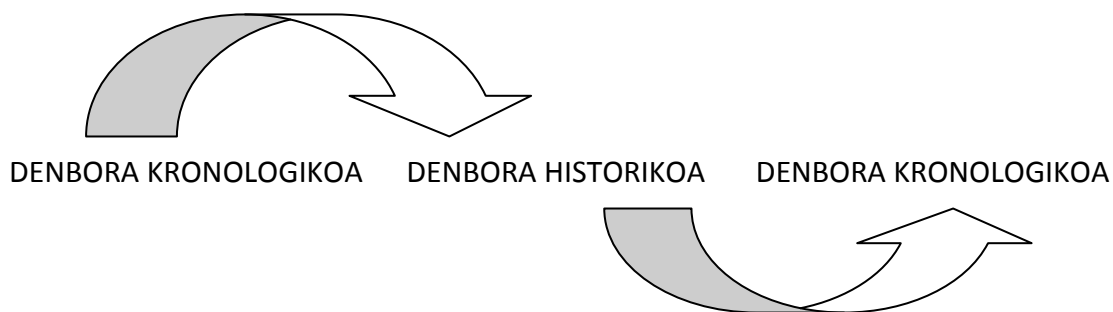
Aipu hau eta esandakoak aztertuta beraz, ondorioztatuko genuke xrónos *denbora kronologikoari* dagokiola, eta kairós aldiz giza denbora da, hots, *denbora historikoa* dugu. Hala ere, gogora dezagun hauen bien definizioak beste hitz batzuekin: denbora kronologikoa neurgarria den denbora dugu eta historikoa ordea, historian zehar gertatutakoak azaltzen dituen denbora.

Azken 50 urteetan askok kritikatu izan dute gizarte zientzietan irakasten den denborazko dimentsioa, orokorrean eta historian zehar zehazki, denbora kronologikora – hots, mugimenduen neurrira, kronologiara – soilik mugatzen dela. Eta JOAN PAGÈSek 1989.urtean adierazi zuen moduan (Trepát, 2006,25):

“La cronología no equivale automáticamente al tiempo social o histórico porque, a pesar de que mide el decurso de las existencias personales y colectivas, de hecho no dice ni explica nada sobre lo que mide.”

Horra hor beraz, denbora kronologikoaren hirugarren definizio bat, eta azken batez, azken lerroek denbora historikoarena ulertzera eramaten gaitu. Hala ere, adostasuna

dagoela dirudi denbora kronologikoa aurretikoa dela eta gizarte-denboraren eraikuntzarako beharrezko euskarria dela esatean. Zentzu honetan, 1984.urtean J.F. FAYARD-ek uste zuen (Trepas,2006,26) kronologia alde batera uztea eta datarik ez denboraldirik gabeko eta gertaerak jasotzeko ondoz ondoko denborazko maila baten eraikuntzarik gabeko historia egitea, dena nahastera eta ezer ez ulertzera kondentatzea dela.



Bestalde, eskolan kultura propioaren denbora zibila irakasteaz inork ez duela dudarik ematen du, esaterako: erlojuaren irakurketa eta aurrerago, egutegiarena. Honekin batera, askotan adierazi izan da denbora zibilaren hastapenen ikaskuntzak hobeki ikas daitezkeela giza esanahiez edo funtsez hornitzen baldin baditugu. Izan ere, ordu edo egun edota aste kontzeptuak zibilizazioen momentu zehatzetan agertzen diren behar historikoen emaitzak dira. Beste era batera esanda, beraz, denbora kronologikoa denbora historikotik jaiotzen da. Eta denbora kronologikoak ere, historialariei historiaren tempo ezberdinaz jabetzen laguntzen die. Kronologiak, bere historia dauka, eta modu honetan egun ditugun denbora neurtzeko erak eta izenak zibilizazioen behar, pentsaera eta aukeretatik sortu izan dira.

Hauek dira denbora kronologikoaren sorkuntzaren bilakaeraren puntuak:

- Eguzkia eta Ilargia
- Eguna eta gaua
- Urtea
- Hilabetea

- Astea
- Ordua
- Minutu eta segundoak

Denbora historikoari dagokionez, ordea, XX.mendea kontzepzio positibista batekin hasten da. Mende honen hasierara arte denbora historikoaren ideia denbora kronologikoarenarekiko sinonimoa zen. Historia, gertaeren kontzepzio lineala besterik ez zen, kronologiaren bidez zehaztasunez finkatu behar zena. Honekin, segida xumea historiaren azalpena suposatzen zuen haientzat, eta beraz, gertaera ordenatua eta bere data, historiaren denbora bakarrak ziren. Denboraren ikusmolde hau, zentzu lineala, progresiboa eta bakarra duena, *positibista* bezala izendatzen da. 1946.urtean L.HALPHEN historialari frantsesaren baieztapena adibide argia izan liteke:

“ Es suficiente en cierta manera dejarse llevar por los documentos, leídos uno detrás de otro tal como se nos ofrecen, para ver cómo se reconstruye la cadena de los hechos casi automáticamente.” (Trepát,2006,36)

Kontzepzio hau eragina izan zuen historiaren ikaskuntzan, eta Frantzian esaterako, 1923.urtean umeei ,egungo L.H.ko 3.mailakoak izango zirenak, historia azterketan 30 data gogoan gorde behar zituzten.

Zoritxarrez, historiaren kontzepzio hau egungo irakaskuntzan jarraitzen du, eta historia jakitea, zuzenki datatuak dauden gertaera zehatz batzuen oroimenezko gaitasuna adieraztearen ideiei eskasera itzuliko genuke.

Historia positibista hau mende hasieratik kritikaturia izan zen, batez ere Frantzian. Hala ere, positibismoaren haustura FERDINAND BRAUDEL (1902-1985) historialari frantsesak 1949.urtean publikatutako obrarekin eman zela kontsideratzen dute.

Lehen aipu bat egin diegu tempo-ei, eta hauek aztertu zituen Braudelek. Honen esanetan (Trepát,2006,36) historia positibista giza errealitatearen azala besterik ez da, *denbora motza* izendatzen dena eta mugimendu historikoak gutxi edo ezer azaltzen dituen denbora iruzurra. Denbora motz hau erraz memorizatu daitekeena da.

Bestalde, pixka bat luzeagoa den denbora dagoela esaten digu, *denbora ertaina*. Denbora honek denbora motza baino pixka bat gehiago azaltzen dizkigu mugimendu historikoak. Eta azkenik, gutxi aldatzen den eta oso motel mugitzen den denbora aipatzen digu, *iraupen luzeko denbora* edo egitura. Giza eta pertsonen gertaerak hobekien azaltzen dituen denbora eta, eta aldi berean, pertsonen kontzientzian aurkitzen ez duguna. Teoria honen arabera, historiaren irakaskuntza ezin izango zen iraupen luzeko denboratik ihes egin.

Hauek esanda, jo dezagun psikologiak dituen ikusmoldeetara.

2.2. Denbora ikuspuntu psikologikotik

Psikologiaren alorrean, *teoria klasikoei buelta* eman zien autorea egon zen, ANTONIO CALVANI alegia.

2.2.1. Antonio Calvani

Autore honek umeek denbora ulertzea posiblea dela defendatzen du, esanez aurre-operatorio fasean (3-6 urte) aurkitzen diren umeak ere denboraren ulermena izan dezaketela. Ildo honetan, historia 5 urteetatik aurrera edota 5 urte baino lehen irakatsi eta ulertu daitekeela dio. Haurren irakaskuntza arazoek ez dute jatorria haien ezgaitasunetan, baizik eta era berezian aukeratutako edukietan, didaktikan eta bere tratamenduan.

Antonio Calvanik ondorioztatzen du nola ume txikiak duten denboraren ulermen falta agian ez dagokio honen adineko estadioari, baizik eta umeek jada duten denboraren ideiarekin aurkeztutako materialen korrespondentzia graduari.

Calvanirentzat ume txikiek denborazko zentzumen eza, eta ondorioz historia ikasteko gaitasun eza dutela dioen, eta zabaldua dagoen, ideia hura oinarririk gabeko topikoa dela eta ekintza didaktikoa bide faltsuetatik gidatu duela dio. Nire aburuz, haurrek edozein kontzeptu ikasteko gaitasuna badute, baino ez gara horretaz ohartzen, eta pisu gutxiko topikoetan erortzen gara.

Aitzitik, aldi baterako ulermena historia eta soziologiatik datorren eduki espezifikoekin erlazionatuz gero, ikaskuntza historiko errealearen aukera argi eta garbi bermatzen duten segida didaktikoak egitura daitezke.

Ume txikiak eskolara iristen dira jada iraupeneko ideia batekin eta hein berean, historiaren nolabaiteko “zentzu” batekin. Bere ikerketek adierazten dute nola beharbada ulertezintasun historiko hura ez dator umeen ezgaitasunetik, baizik eta informazio gabeziatik, eta batez ere, informazio horren lanketatik.

Hemendik tira eginez, Calviniren teoriekin bat KIERAN EGAN autoreak egiten du.

2.2.2. Kieran Egan

Uste dut bere ekarpenak nabarmendu behar direla didaktika orokorraren lerro klasikoetan oinarritutako aukerak iradokitzen dituelako eta, didaktika bereziki ere beraz. Gainera, bere planteamendua ez da deskalifikatzailea -nahiz eta kritikoa izan- baizik eta integrazioaren posibilitateak eskaintzen ditu. Bere gogoetak psikologiatik baino gehiago praktikatik datoz, eta, era berezian, antropologia kulturaletik datorren herri agrafoen ulermen mitikoei buruzko ikerketetatik ere.

Pertsona guztiek igarri dezakete irudimenaren garrantzia hezkuntzan. Hala ere, irudimenaz ziurtasunez jabetzea zaila denez gero, horren inguruan ez dira ikerketa aunitz zentratzen. Eta beraz, irudimenean nagusitzen diren eta haien ekarpen nahiz ondorioekin hezkuntza praktika pizten duten ikerketa-programa zabal eta aberatsen faltan gaude. Ikus dezakegu praktikan eragina dutela bai psikologia, filosofia, soziologia edo dena delako hezkuntza diziplinak, eta ezta batean ere irudimenari arreta eskaintzen zaio. Begi bistakoa da ikerkuntza edo teoria jakin batzuk inongo irakasleri edo planifikatzaile kurrikularrari gehiegi eragin ohi ez izatea.

Gure perspektibak pixkanaka eta era eklektikoan osatzen ditugu, teorietako eta ikerkuntza-aurkikundeetako multzo zabaletik aurrera eta gure berezko esperientzien argitan. Haietan oinarrituz, taxutu ohi dugu "*printzipio ad hoc*-ak" - latinerako lokuzioa "para esto" esan nahi duena - izendatuko ditugunak, gure irakaskuntza edo gure aukera kurrikularrak orientatzen dutenak. Ikerkuntzak eta teoriak printzipio ad hoc hauei laguntzen badiete eta halako ikerkuntzek eta teoriak irudimena alde batera utzi

ohi badute, printzipio hauek hutsune serioak dituztela uste izan behar dugula dio Eganek (1999). Kieran Eganen xedea da: irakaskuntzan eragin handienetarikoa duten zenbait printzipioek umeen irudimena ezabatu eta bere heziketa-erabilera posibleak kentzeko joera dutela erakustea. Egan-ek beraz, L.H-ko eskolaren lerro didaktikoak oinarri gisa dituen 4 printzipioen eskusibitatea kritikatzeko du, zeinen arabera ume txikiek soilik ikas dezakete:

- Zehatzetik abstraktura
- Ezagunetik ezezagunera
- Xumetik konplexura
- Manipulazio aktibotik kontzeptualizazio sinbolikora.

Egilearentzat, eskema hau partziala eta erredukzionista da, eta ez ditu kontuan hartzen erremintarik ahaltsuenak: irudimena eta fantasia. Soilik irizpide horiek oinarritzat dituzten eta irudimena eta fantasia ikaskuntza erreminta gisa ezabatu nahi duten Ikasketa Plan eta programazioek, bere aburuz, ezin saihestuz tribializatzean erortzen dira.

Printzipio ad hoc hauek noski, unibertsalki baliogarriak bezala ez ohi dira hartu izanak, hala eta guztiz ere, egokia da irakaskuntza praktikan eta diseinu kurrikularren gaineko eragin sakona eta orokortua dutela adieraztea.

Ume txikien irakasleen gehiengoek haien lanbide heziketan zehar ikasten dute objektu konkretuen gaineko ikasleen manipulazio aktiboak ikaskuntza sinboliko edo abstraktuak baino lehenago eman behar direla. Programa horietan arrunta da irakaskuntzaren plangintzan ikustea ezagutza eta esperientzia ohikoetatik hasi behar garela, pixkanaka pixkanaka material berrien sartzearekin aurrera joateko. Printzipio hauek ere Lehen Hezkuntzako curriculumaren egituraketan eragin nabaria dute. Gizarte zientzietan esaterako, haurren orainaldiko esperientzia zehatzetatik hasiko gara, geroago familiarekin jarraitzeko, ondoren taldeekin, eta gradualki aurrera jarraituko dugu gizartera ailegatu arte. Prozesu honen metafora aurkitzen dugu, zeinak oinarritzat du armiarmaren sarearen zirkunferentzia zentrukidea, azaltzeko umeak sarearen erradioen inguruan aurrera joan ahal izango duela ezagutzen duen abiatze

puntutik geroz eta urrunago dauden zirkunferentzietara , DODGEk eta KIRCHWEYk (1901) adierazten zuten bezala.

Eta ze paper jokatzekoa du irudimenak ad hoc printzipioen egituraketan? Tira, lehenik, zer da irudimena? Hiztegiko definizio baten arabera irudimena “ benetan presente ez dagoenaren irudi mentalak eratzeko ekintza edo ahalmena da” edota “benetan inoiz esperimentatu ez denaren irudi mentalak eratzeko ekintza edo ahalmena”.

EGAN-ek irudimenak ad hoc printzipioetan inolako eraginik izan ez duela adierazten jarraitzen du.

Duela gutxi baieztatu izan da umeek dakitenetik edo bere buruko mekanismoetan daukatenetik aurrera ikasten dutela. Axioma hau benetako bada - eta behaketa enpirikoen arabera horrela dirudi - ez daude zalantza gehiegi esateko umeak eskolara iristen direnean irudi mentalen etengabeko ekoizleak direla, eta kontzeptu abstraktu ahaltsuen parekatzeak egiten dituztela (ontasun/gaiztakeria, kemen/ uzkurtasun, handitasun/txikitasuna, egia/gezurra, eta abar). Hots ,esaterako, umeek kontakizun zehatz baten zentzua ulertzeko, kontzeptu abstraktuak eduki behar dituzte. Beste era batera esanda, abstrakzioa aurrekaria da eta kontakizuna ulertzeko beharrezko baldintza ere. Beraz, umeari ezartzen diogun irudi mentalen etengabeko ekoizlearen ideia - agian inoiz esperimentatu izan dituen- kontrajartzen dela dirudi, gutxienez, ad hoc printzipioen umearen ideia.

IRUDI MENTALEN EKOIZPENA

EZ DOA BAT AD HOC



KONTZEPTU ABSTRAKTUEN PAREKATZEA

PRINTZIPIOEK DIOTENAREKIN

Aipatu berri ditugun bi dimentsio hauek- irudi mentalen ekoizpena eta kontzeptu abstraktuen parekatzea – dira 5 urteko haur batek “Mari Errauskin” arazorik gabe ezin hobeto ulertzea edo izaki bizidunei (katu, arratoi ...) hitz egiteko irudimenezko ahalmena sortzea - nahiz eta bere berehalako inguruneagatik ezin hobeto jakin izakiak ez diola erantzungo - posible egiten dutenak. Beraz, umeek irudietatik aurrera eta

abstrakzioak aktibatuz zentzua egotzi egiten badute , ez al da oker egongo umea zehatzetik abstraktura hobeki ikasten duela dion baieztapena? Eta oraindik gehiago, ez al da izango abstraktutik zehatzera hobe ikasten duela, ezezagunetik ezagunera?

Kontu eztaba daezina da txikienean beharbada termino abstrakturik artikulatu ezin izan arren, eta nahiz eta zailtasunak izan kontzeptu abstraktuko klase jakinekin, hauek ume txikientzat zail gertatzerik benetakoa ez dela. Egia esanda, ikus dezakegu nola umeek era erraz eta malguan kontzeptu abstraktuena etengabe erabiltzen dituzte, adib., ondo eta gaizki.

Beraz, nahiz eta ad hoc printzipioa ume txikiko ikasketa prozesu jakinetan bermatu, ez da baliozkoa haiek egiten duten guztirako. Bere ohiko heziketa-interpretazioan, alderdi batzuetan soilik egokia da eta uneetan, hortaz, baliozkoa bezala kontuan hartzen bada oro har, desoreka larriarako jatorria eta heziketa-arazoak emango ditu.

Bestalde, kontakizun fantastikoei erreparatzen badiegu, konturatuko gara ezagutza berriei era zuzenean zentzua ematen diegula, gure eskema abstraktuetara moldatuz. Adibidez “Eraztunen Jauna” liburua umei irakurri gero, Frodoren bidaiak zentzua edukiko du , izan ere gertakizun eta elementu berriak haien kategoria abstraktuetan – ondo eta gaizki, ausardia eta koldarkeria, ohorea eta zuhurkeria etab – sartuko dituzte. Hots, kasu erraz hauetan, estimatzen dugu haurrek material berriko mota guztiak ulertu ditzaketela zailtasunik gabe asoziazio larriak kanporantz jarraitzeak eskatzen ez duen printzipioaren bitartez, jakite berriak jada umeak daukanarekin konektatuz. Autoreak dio (1999) edozein ezaugu sar dezakegula hura umeak dituen kontzeptu-egituretara moldatzea berma dezagun neurrian.

Hau guztia dela eta, ez dago historiaren ukiezintasuna mantentzeko arrazoirik , bidezkoz bere egungo absentsia , umea historiari zentzua emateko kontzeptu abstraktu beharrezkoen (denbora kronologikoa, kausalitatea eta abar) falta duenaren oinarri. Eganen aburuz (1999), umeek kontaketa fantastikoei nola zentzua ematen dioten behatuz, ikusten dugu beharrezko kontzeptuzko erremintak dituztela historiari esanahia esleitzeko.

KIERAN EGAN-en bi aipu hauek azaldutakoaren ondorioak ederki azaleratzen dituztela uste dut, hona hemen:

“ La influencia de los principios ad hoc que he comentado ha llevado a elaborar un curriculum y unos métodos de enseñanza que excluyen gran parte de la riqueza de la experiencia humana a la que tienen acceso directo los niños pequeños, y eso porque esa rica experiencia intelectual no puede ajustarse a su imagen árida y empobrecida del niño. Lo que no se pueda manipular de forma concreta ni vincular directamente con algún contenido sencillo de la experiencia inmediata del niño ha ido eliminandose del curriculum de la escuela infantil y primaria. ” (Egan, 1999, 32)

“...la imaginación constituye una poderosa y desechada herramienta de aprendizaje y que tenemos que reconsiderar nuestras prácticas docentes y curricula desde una perspectiva más equilibrada de las capacidades intelectuales de los niños. Entre esas capacidades intelectuales destaca la imaginación. Si nos desembarazamos de los influyentes y restrictivos principios ad hoc, podremos descurbrir un medio para enriquecer enormemente la escuela primaria. Podemos proporcionar a los niños cosas en qué pensar que desafíen y estimulen las capacidades imaginativas con las que piensan. “ (Egan,1999,34)

Bestalde, Kieran Eganek *ipuien garrantzia* azpimarratzen du. Ipuinak kontu afektiboei buruz dihardute hein handi batean. Sentimendu hauek akzioen arrazoiak zein beren zentzua eta emaitza ematen dituzte. Emozioak eta giza asmoak gauzei zentzua emateko garrantzitsuak dira. Emozioetatik eta giza asmoetatik banandutako ezaguera aurkeztea da bere esanahi afektiboa, zeina garrantzitsua da ezaguera lortzeko eta gu honengana erakartzeko, txikiagotzea. Beraz, edukiak ondo hautatu behar ditugu. Bigarren, hasieran planteatutako arazoa amaieran ebaztea, amaiera bat izateak, haurren arreta erakartzen duela dio (1999). Hona hemen, autoreak esandakoaren inguruan dioena:

“Un modelo de enseñanza que se funde en la fuerza de la narración asegurará el planteamiento de un conflicto o un sentido de tensión dramática al principio de nuestras clases o unidades. De este modo, creamos una expectativa que se satisfará al final. Este ritmo de expectativas y satisfacciones nos proporcionará la clave para seleccionar con precisión los contenidos.” (Egan, 1999, 40-41)

Irakasle bezala umeengan irudimena susta dezakegu ipuin desberdinen bidez. Ipuinek eratzen duten klima magiko eta afektiboaren bidez, umearen heziketa integralerako funtsezko balioak transmititzen dira. Ipuinek bide ematen diote sentimenduei, solidaritate eta integrazioari, eta aldi berean, haien segurtasuna sustatzen laguntzen eta haien nortasuna finkatzera gidatzen dute.

Egan-ek fantasia erabiltzea proposatzen du umeek errealitatea azal dezaten -haien ohituratik atera ahal izateko modukoa- eta egunero lantzen dutena motibatzaileago den zerbaitengatik aldatzearren. Proposamen hauen bidez umeek gauzei zentzua ematen diote mundua ikusteko duten eraren bitartez, asmo eta emozio partikularrak aurkitzen bai dituzte. Edukiak antolatzeke era egile honek nabarmentzen duen beste alderdi garrantzitsu bat da. Proposatzen du materiala era adierazgarri eta erakargarrian ikaslearentzat aukeratu ahal izateko moduan unitate didaktikoak egitea. Hartarako beharrezkoa da unitatearen elementu bakoitza kontrako pareen bitartez lotzea.

Ikusi dugu jada EGAN eskoletan aplikatzen diren eredu eta eragin handia daukaten ad hoc printzipioak ezeztatzen dituela. Hori dela eta, eredu berri baten eraketa proposatzen du (1991), non ordezkotako printzipio batzuk egongo dira. Beraz, *irakaskuntzaren planifikaziorako eredu berri bat* eratzen du.

Ordezko printzipioen artean daude : gai jakineko gauza garrantzitsuenaz ohartzeko beharra, umeek erraztasunarekin jasotzen dituzten kontzeptu bitar abstraktuen oinarriaren gainean gaia egituratzeko beharra, eta ,horiekin batera,ezaguera berriak; gure klasea edo unitatea ipuin itxuran jartzeko beharra ; itxaropenak betez edo hasieran planteatu genuen gatazka ebatziz amaitzea.

Ahozko kulturak klasifikatzeko oinarritzko eta ohiko teknikak daude, horien artean LÉVI-STRAUSS bat nabarmentzen duelarik (Egan,1991, 77), kontrako pareak alegia. Klasifikazio oro kontrako pareen bidez datorrela dio. Ez dira zergatik zentzu logiko edo enpiriko bateko kontrako pareak izan behar, STRAUSSek dio oinarri gisa erabiltzen direla aurreragoko diskriminazioak egiteko.

Azpimarragarria izan daiteke LEVI STRAUSSen mitoen analisian, Introduction to a science off Mythology (1970) azaltzen duena, kontrako pareen multzoen identifikazioan funtsa ezartzen duela, mitoen gain eraikitzen direlarik. Nahiz eta autore honen kritiko askorako hau postura arbitrario bat izan, irakurle eszeptikoenak ere ikus dezake kontrako horien frekuentzia nabaria, mitoen edukiei egitura bat ematen diotelarik.

EGANen xedea (1991), ordezkio printzipio hauek eredu berri batean aplikatzea litzateke. Horretarako, eredua galdera batzuen bidez proposatzen du. Hona hemen ipuinaren forma narratiboaren eredua :

IPUINAREN FORMA NARRATIBOAREN EREDUA

1. Garrantzitsuenaz ohartzea : gaian zer da garrantzitsuena? Zergatik interesatu ahal zaio haurrari? Zer dauka interesgarri ikuspuntu afektibotik ikusita?

2. Kontrako pareak aurkitu

Indar nahiko duten ze kontrako pareek islatzen dute gaiaren garrantzia hobekien?

3. Edukien antolaketa ipuin moduan

- Zein edukik hartzen du hobekien bere barne kontrako pareak, gaia aurkeztearren?

- Zein edukik egituratzen du gaia hobekien bere ipuin eraren garapenerako?

4. Ondorioak

- Zein da kontrako pareen gatazka hobekien konpontzeko era?

- Bi kontrako pareen artean ze bitartekotza-gradua bilatzea komeni zaigu?

5. Ebaluaketa

- Nola jakin dezakegu gaia ulertu duen ala ez, edukiak ikasi dituen, eta gaiaren garrantzia jaso duen?

Orokorrean marko hau diseinatu izan da irakasleak estimulatzeko, haien klase edo unitate didaktikoak kontatu beharreko narrazio on bat bezala ikus dezaten eta ez bete beharreko helburu multzo gisa.

Ipuinaren forma narratiboaren eremuan, autoreak proposatzen du egunerokoa arazotsu bihurtzea, naturala ohiz kanpokoan bihurtzea, umea ustekabean harrapatu eta motibatzearen. Horretarako, interesgarria litzateke suntsiketa eta biziraupen egoerak planteatzea, zeinetan estrategiak bilatu beharko ditu arazo zehatz batzuk ebazteko edo bestela, hil . Eganek, adibidez egoera katastrofiko bat proposatzen du, bizi diren herri edo hirian zehar harresi bat inguratuta jartzea bakartuta gelditzearen eta eraginda geldituko litzatekeen guztian pentsatzen hastea. Honela, umeei baliotsu bezala erakutsi nahi izan diegun alderdiak desnaturalizatzen ari izango dira, adibidez, ur-hornikuntzako eta saneamendu-sareko garrantzia ...

Beraz, autore honek beste ikuspegi bat eman nahi digu, eta horretarako batez ere irudimenaz baliatzen da. Esandakoaz gain, Kieran Eganek beste hainbat ideia azaleratu nahi zituen. PLATONEk La República In aipatzen duen bezala “El principio, como sabes, es siempre la parte más importante” . Aipu hau ezarri izan nahi dut, autoreak aldarrikatzen zuen ideia ulertu ahal izateko. Autoreak adierazten zuen (1991) soilik lehendabiziko etapak era egokian garatzea lortzen badugu, umea gidatu ahal izango dugula hezibide oneko egoera heldura iristera. ROUSSEAUk (1911,71) aipatzen du:

“La ruina de los niños pequeños es la aparente facilidad con la que aprenden...no logramos darnos cuenta de que esa misma facilidad prueba que no están aprendiendo. Sus brillantes, pulidos cerebros reflejan, como en un espejo, las cosas que les mostramos, pero nada se queda en ellos. El niño recuerda las palabras y las ideas se reflejan; sus oyentes las entienden, pero para él carecen de sentido.” (Egan, 1991,30)

Eta autore honi galdera batzuk datozkio burura: Nola diseinatu beharko dugu Curriculum aumea haur heldutasunera eramateko, eta aldi berean, aumea ahozko kultura batetik hitzezko eta zientifikoa den kulturara ailegatzeko? Nola gogora, estimula eta gara ditzakegu ulermen mitikorako ahozko ahalmen zabalak, aldi berean, irakurtzen eta idazten erakusten diegun bitartean eta gure kultura, hein handi batean, kodifikatuta dagoen pentsamendu era diziplinatuak irakasten dizkiegun bitartean?

Erantzuna bilatzearen, Curriculumera jotzen du EGANEK (1991) , eta zehazki, historia alorrari erreparatuko diogu. Historiaren ahozko oinarria mitoetan eraikita dago. Beraz, Historiako gure lehen mailako Curriculum-a mitoetan oinarrituz sortu behar izango dugu? Ez. Ahozko kulturetako mitoetaketik beherako maila baterantz sakondu behar dugu umeek zein *bonnes à penser(formas de pensamiento)* estimulatzen eta garatzen dituzten ikusteko, eta *bonnes à penser* horiek umeengan estimulatu eta garatu ahal izateko historia nola erabil dezakegun ikusteko.

Jo dezagun orain umeen *bonnes à penser* hauek zeintzuk diren ikustera (1991).

- Oroimenaren poetika: Ondo legoke emozio eta oroimen poetiko aktibo bat baimentzea. Oroimena joko, abesti eta umeak erabiltzen dituzten espresio arrunten bidez lortzen da, beraz hauek ahalbidetu behar ditugu. Errima, erritmo, metrika eta forma narratiboak leku guztietan azaltzen dira, eta hurrek hauek jasotzeko erraztasuna izaten dute. Honekin batera, pentsamendu metaforikoa ere erraztasunez garatzen dute, eta pentsamendu hau garatzen lagundu behar ditugu haurrak, beharrezkoak diren metodoak erabiliz. Memorizazio teknikak, garatu eta estimulatu egiten ditu bai irudimena eta baita emozioak ere. Mundu poetiko bat sortzen dute, non mundu naturaleko ezinezkoak irudikatu ditzakete bertan.

RUTH GRIFFITHS (GRIFFITHS, 1935, 187) ondorioztatzen du “Parece evidente que la fantasía o imaginación proporciona el medio normal para la solución de los problemas evolutivos de la primera infancia”.

Berak argitasunez ikusi zuen:

“Cuando desarrollamos un mundo poético o imaginativo rico y flexible, elaboramos las *bonnes à penser* que nos permiten enfrentarnos más adecuadamente al mundo de la naturaleza y establecer el significado propio de nuestra experiencia. Y éste ese el fundamento de la educación.”(Egan, 1991,85-89)

- Parte-hartzea eta kontserbazioa: Honekin autoreak adierazi nahi duena da haurrei orientazioa eman behar diegula. Haurrei egoerak ahalbidetu behar dizkiegu hauek era egokian gara daitezen. Horretarako, garrantzitsua da giro atsegina sortzea, umeei munduan bere etxean egongo balira sentitzearren.
- Klasifikazioa eta azalpena: klasifikazio sistemez ari gara. Bertan aurrerago ikusiko ditugun kontrako pareen sortzea izango litzake nabarmenena. Edozein klasifikazio sistemak diskriminazio bitar bat egitea beharrezkoa du, horren barne dagoena eta horren kanpo gelditzen denaren artean. Diskriminazio hauek ez dute zentzu logiko edo enpiriko bat jarraituko, baina klasifikatzeko eta antolatze balioko digute.

Mitoei bueltatuz, hauek banakoaren lekua eta identitatearen zentzua ezartzeko betebeharra daukate, bai mundu natural nahiz sozialean. Mito hauek gu geuk aurkitzen gareneko egoeren esanahia goratzen dute berezko eguneko jarduerak kontra kosmikoarekin erlazionatzerakoan, eta horrela, gaurko zirkunstantzien azalpena proportzionatuz eta hauei testuinguru zabalagoan zentzua emanez.

Halako mitoetatik garatutako gauzei esanahia emateko ahalmenak gu gero izango garena dira. Kasu honetan historia erabiliz, oinarritzko ahalmen hauek ezartzea saiatuko gara, gauzei zentzua ematearren. Hau, Giza kultura eta umeei parte hartzen duten kulturari buruzko kontraera dramatikoak haiei kontatuz egin dezakegula dio autoreak (1991). Umearien lehendabiziko 3 urteetan zehar munduko historia konta dezakegu hasieratik hasi eta gaurkotasunera ailegatu arte. Kontraera dramatikoa bilakaerako kontaketa bat bezala antola daiteke, segmentu bakoitza gai orokorrean sartutako istorio dramatikoa izateko moduan. Hau kontatzearren, material dramatikoena hautatu eta historia sinplifikatu beharko genuke. Egin behar duguna da, finean, edukiak haiengana hurbildu eta ulergarri suertatzen diren moduan eskaini. Umeei historia kontatzearren, lehen 3 urteak jarri

ditugu abiapuntu: lehendabiziko urtean, zapalkuntzaren aurkako askatasunaren borroka landuko dugu esaterako ; bigarren urtean, beldur eta arriskuen kontra segurtasuna lortzeko borroka kontu ditzakegu ; eta hirugarren urtean, jakituriaren aldeko eta ezjakintasunaren kontrako borroka kontu ditzakegu.

Kontaera dramatiko hauetan oinarritutako *Historia Curriculumak* abantaila indartsua du, BETTELHEIMek (1976) adierazten duen bezala: era honetako Curriculumean, Australia eta Ipar Amerikako ohiko Giza Zientzien Curriculumarekin alderatuz, umeak haien munduan forma dramatiko eta boteretsuen bitartez sartzen dira, eta ez haien ohitura lokalen errutina ordenatua jarraituz. Autoreak era honetan deskribatzen du aipatutakoa:

“En el curriculum de historia elaborado a base de grandes narraciones pueden ver que sus propias luchas son análogas a las habidas en la historia humana. Si el mundo se representa a través del orden de las rutinas locales, los niños se inclinan a deducir que las tormentas que atraviesan su mente son elementos salvajes anómalos situados en medio de fuerzas dramáticas. Y no es así; su mundo se ha desarrollado a través de luchas y acomodaciones comprensibles en términos que pueden también ayudar a dar sentido a sus propias vidas.” (Egan,1991,185).

Orokorrean, Eganek defendatzen zuen (1991) Curriculum honen ezaugarri bereizgarrienetakoa da arreta zuzentzen duela oroipen, estimulu eta ahalmenen garapenean. Hau gauzei zentzua emateko xedearekin egiten da, bai logikoki eta psikologikoki lehen haurtzarorako egokiak diren gauzei, eta baita ere gure kulturaren eskura dauden gainerako ulermen-formetarako oinarritzakoak diren gauzei . Hau dela medio, funtsezkoa da umeen pentsamendu metaforikoaren estimulatzea. Horrela azaltzen digu berak:

“Debemos proporcionar muy pronto a los niños un claro sentido de la aventura educativa en la que están embarcados y de sus recompensas y dificultades. En general suele considerarse que el papel de la escuela consiste en enseñar a leer, escribir y técnicas de pensamiento como algo muy diferente de la cultura oral. Con ello suele provocarse la destrucción de ciertas posibilidades educativas.” (Egan,1991,201)

Ahozko oinarriak nabarmentzen ditu ere. Umeei laster eskaini behar diegu ontziratuta dauden heziketa-abenturaren eta bere sarietako eta zailtasunetako zentzu argia. Oro har kontuan hartu ohi da eskolako papera umeei irakurtzen, idazten eta pentsamendu teknikak irakasteen datzala, ahozko kulturaren oso desberdina den zerbait bezala hartzen delarik. Harekin, heziketa-aukera batzuekiko suntsiketa eragin ohi da.

2.2.3. *Jerome S. Bruner:*

Autore honek hipotesi bat planteatzen zuen: edozein eduki era eraginkor batean irakastea posiblea da garapenaren estadioan dauden umeei, bere estadioa edozein izanda ere.

Umeen adimenaren garapenari buruz ikerketa anitz egin dira, eta hauetan adierazten da umea bere garapenaren estadio bakoitzean munduaren ikuspegi bereizgarria eta mundua bere buruari azaltzeko era berezia azaltzen duela. Adin konkretu bateko ume bati irakasgai bat irakastearen lana, irakasgai horren egitura umeak gauzak interpretatzen dituen termino beretan irudikatzean datza. Lan hau itzulpengintza lan gisa kontsidera daiteke.

PIAGETen eta beste hainbat autoreen lanean, umearen adimenaren garapenean 3 estadio ezberdintzen dira (Bruner, 1988, 148-149). Lehen estadioa operazio aurreko estadioa dugu, eskolaurreko garaian ematen dena eta 5-6 urteetan amaitzen dena. Hemen haurraren buruko ahalegina zentratzen da, batez ere, zentzumenaren eta motorraren artean erlazioak ezartzean. Umea ekintzaren bitartez mundua maneiatzean jartzen du bere interesa. Estadio hau, lengoaiaren lehendabiziko agerpenetik umeak sinboloak manipulatu arteko denboraldia da. Umearen mundu sinbolikoak ez ditu argi eta garbi bereizten arrazoiak eta barne sentimenduak, alde batean, eta kanpo errealitatea, bestean. Gainera, umeak ez du ia gaitasunik bere xedeak haiengana heltzeko erabilitako baliabideengandik bereizteko, eta zuzenketak egin behar dituenean, intuiziozko erregulazioen bidez egiten ditu, eta ez operazio sinbolikoen bitartez. Hots, entseguko eta akatseko prozedura trauskilak darabiltza pentsamendua erabili ordez.

Estadio honetan faltan botatzen dena da Ginebrako eskolak *itzulgarritasun* izenarekin bataiatu duena. Demagun objektu baten forma aldatzen dugula , adib., plastilinazko bolatxo bat zanpatzean, operazio aurreko estadioan dagoen umeak ez du ulertuko objektu hura bere formara bueltatu daitekeenaren ideia.

Bestetik, bigarren estadioarekin topatzen gara, operazio zehatzen estadioa deitzen delarik. Hau eskola garaian ematen da, eta bestearekin alderatuz, hau operatorioa da. Operazioa ekintza mota bat da, eta burutu daiteke bai zuzenki, objektuen manipulazioaren bidez, eta bai barrenetik, gure adimenean objektuak eta erlazioak irudikatzen dituzten sinboloak manipulaturik. Hitz gutxitan, operazio bat gure adimenean mundu errealeko datuak sartzeko bidea da, datu hauek eraldatzeko, arazoen ebazpenean era selektibo batean antolatu eta erabili ahal izateko.

Operazio bat akzio xume batengatik edota xede batera zuzendutako jokaera batengatik ezberdintzen da barneratzeagatik eta itzulgarria izateagatik. Barneratzeak esan nahi du umeak ez daukala entsegu eta okerreko kanpo jokaera batetarantz jo behar arazo bat ebazteko, baizik eta entsegu eta okerreko ekintza bere buruaren barne jorra dezakeela. Itzulgarritasun kontzeptua, bestetik, ematen da operazioa erabateko konpentsazioarekin ezaugarritzen denean, hau da, operazio guztietarako beste bat dagoenean, bere alderantzizkoa dena. Kanika multzo bat hartzen badugu eta hauek multzo txikietan banatzen baditugu, umeak intuitiboki ulertuko du hasierako multzoa era daitekeela kanika guztiak batuz.

Operazio zehatzen helduekin, umeak egitura barneratu bat garatzen du horrek operatzea ahalbidetuko dioelarik. Egitura barneratu hauek sistema sinboliko barneratuak dira , eta funtsezko substratuak. Hauen bitartez, umeak mundua irudikatuko du. Hots, Brunerren hitzetan (1988) umeak kontzeptu batzuk ulertzera ailegatzeko, beharrezko da kontzeptuen ideiak egitura barneratu hauen lengoaiara itzultzea. Beraz, operazio zehatzak bitartekoak dira eta soilik orainaldian ematen den berehalako errealitatea egituratzeko balio dute. Beste era batera esanda, umea gai da topatzen dituen gauzei egitura bat emateko, baino oraindik ez da gai materialak egin ez diren edota esperimintatu ez dituen aukerak ulertzeko.

Hirugarren eta azken estadioa operazio formalen estadioa deritzogu, 10-14 urte bitartean ematen dena. Fase honetan, umearen jardura intelektualaren proposamen hipotetikoaren gainean operatzeko ahalmenarekin oinarritzen da, lehenaldiko edo orainaldiko esperientzietara mugatuta egon ordez. Umea aldagai posibleak ikusteko eta behaketagatik edo esperimentalki beranduago egiaztatu ahal izango dituen erlazio potentzialak ondorioztatzeko gai izango da.

Aurreko estadioan, umeak era konkretuan eta intuitiboki jaso dezake matematika, zientzia, gizarte eta giza zientzien oinarritzko ideiak. Hala ere, aurrerago garapenaren estadio egokira ailegatzean, eta operazio zehatzen arrazoizko praktika kantitatea oinarrian izanda, orduan umeak formaltasunaren bideetara ailegatu ahalko dira.

Oinarritzko kontzeptuen irakaskuntzarako garrantzitsua da umei progresiboki aurrera egitera laguntzea pentsamendu zehatzetik kontzeptualki egokiagoak diren pentsamendu-modalitateen erabilerara iristearren. Baina alferrikakoa da hori egin nahi izatea bere pentsamendu-moduarekin zerikusirik ez duten logikan oinarritutako eta haren inplikazioetan garrantzirik ez duten azalpen formalak umei aurkeztuz. Askotan ideiak ez dira bere pentsatzeko erara itzultzen eta finean, hasieran aipatu dugun *itzulpengintza* lan hura ez da askotan praktikara eramaten. Itzulpengintza dela, aurrerago planteatutako diseinuan ikusiko dugu, izan ere testu baten berridazketa burutu dut.

Zientziaren kontzeptuetako instrukzioak ez du hitzez hitz umearen garapen kognitiboaren ibilbide naturala zergatik jarraitu behar. Bere bilakaera gida dezake ere, bere garapenean bide berriak irekitzeko aukera iradokitzaile eta bideragarriak hari eskainiz. Esperientziak frogatzen du umei arazoak jartzea pena merezi duela, estadio berrietara sartzeko pausu bat aurrerantz ematearren.

David Pagek aipatzen duen bezala:

“En mi experiencia educativa desde preescolar hasta la universidad, no he dejado de sorprenderme ante la semejanza intelectual de los seres humanos a todas las edades, si bien los niños son tal vez más espontáneos, creativos y

vitales que los adultos. Por lo que respecta a mi experiencia, los niños aprenden casi todas las cosas más deprisa que los adultos siempre y cuando les sean presentadas en términos comprensibles. Es sorprendente observar, por otra parte, que el simple hecho de darles una información en términos comprensibles para su entendimiento redunde en un mejor conocimiento de la materia por parte del profesor. Y cuanto más domine uno la asignatura, tanto mejor la impartirá. Es conveniente actuar con suma cautela a la hora de atribuir un nivel absoluto de dificultad a una materia en particular. Cuando les digo a los matemáticos que los estudiantes de cuarto curso pueden llegar a profundizar bastante en la “teoría de conjuntos”, algunos responden: “Pues claro”. Otros muchos se asombran. Estos últimos se equivocan al suponer que la “teoría de conjuntos” es intrínsecamente difícil. Es posible, claro está, que no haya nada intrínsecamente difícil. Todo es cuestión de esperar hasta que alguien dé con el punto de vista apropiado y el lenguaje idóneo para explicar una materia. En toda asignatura o concepto en particular, es fácil encontrar preguntas triviales o hacer que el niño las plantee, de la misma manera que es sencillo plantear preguntas de una dificultad insuperable. El truco consiste en hallar preguntas intermedias que puedan responderse y que nos lleven a alguna parte. Esta es la gran contribución de los maestros y los libros de texto.” (Bruner, 1988, 151.)

Ondo egindako bitarteko karaktereko galderek umea garapen intelektualeko estadioetan zehar azkartasun handiagoarekin gidatzen laguntzen dute, matematikaren, fisikaren eta historiaren printzipioen ulermen sakonagora heltzeko asmotan.

INHELDERek berak egindako informean proposatzen zuen (Bruner, 1988, 155) umeen lehendabiziko 2 kurtsoak oinarritzko operazio logikoen instrukziora gidatuak egotea. Honek lehendabiziko instrukzio zorrotz eta adierazgarriak aurreragoko ikasketak errazteko efektua duela dioten frogak zituztela zioen. Ikasketa gaitasunei eskainitako esperimientuek horrela frogatzen zuten. Hau guztia borobiltzen duen INHELDERren aipu bat azaleratuko nuke:

“No sólo hay que aprender contenidos específicos, sino que también hay que aprender a aprender”. (Bruner, 1988,155)

BRUNERek dio (1988) eskolan erabiliko ditugun materialak, hauek aplikatzeko adin egokiena eta hauen efektuak, kontuan hartu beharreko eta ikertu beharrekoa irizpideak direla. Behin ezagutza hauek ditugunean, umeari bere termino subjektiboetan aurkeztutako materialak zein eratan itzuliko dituen ikusteko gai izango gara. Ez da ezinbestekoa ikerketa datu guztiak ditugun momentura arte itxarotea gure lanean ekiteko, izan ere, edozein irakasle gaituak intuitiboki adin ezberdinetako haurrentzat zuzena iruditzen zaiona esperimentalki irakasten joan dezake, eta aldaketak egin beharrezkoak diren momentuan.

2.3. Denbora eta ondare historikoaren lanketa eta kontzientziazioa haur hezkuntzan

Gure eginkizuna zeresan handia daukala jakin badakigu, eta umeei denbora, historia eta aldaketa kontzeptuak ulertzera eramango dien bultzadatzat eman behar diegu.

Ikerketa anitz burutu izan dira umeek duten aipatutako kontzeptuen ulermenaren inguruan, eta hauek adierazten dutena da denbora historikoaren ulermena 3 denboren araberakoa dela: denbora pertsonala, erlojuko denbora eta egutegiko denbora. Umea urteak betetzen dioan heinean, kontzeptu hauek barneratzen joaten da, eta horren berri hainbat ikerlariak ematen digute. 4 urteko umeak denboraren kontzientzia hartzen du bere hurbileko pertsonentzat edo berarentzat berariazkoak diren gertaeren bitartez, JAHODAK (1963) eta FRIEDMANek (1978) adierazten dutelarik. 5 urteen inguruan dagoenean, umeak gertaerak iraganekoak ala etorkizunekoak diren ikusiz ordenatzen ditu, eta segiden garrantzia azpimarratzen da. Gainera, HARNER-ek(1982) erakutsi zuen zenbait hitzen ulermena (“lehen”, “gero”, “orain”, “orduan” etab.) 2 esparruen ulermen-mailaren inguruan biratzen zuela: bai lehenaldiaren egitura linguistiko ezberdinen inguruan, bai “atzo”, “lehen” “dagoeneko” eta “pasa den asteen” bezalako adberbioen inguruan. Gainera, THORTON eta VUKELICH(1988) ohartu ziren umea 4 eta 6 urte bitartean dagoenean orden kronologikoaren lehen hastapenak emanen dituela eguneroko ohituretan. Hots, altxatzen denetik ohera sartzen den arte

egindakoak kronologikoki ordenatzen hasiko da. 6 edo 7 urterekin, BRADLEYek (1947) dio erlojuko denbora erabiltzeari dagozkion trebetasunak unitate handietatik garatzen hasiko direla, unitate txikietara ailegatu arte, hain zuzen: orduak, minutuak eta segundoak.

Hurrengo taulan autoreak, Hilary Cooper (2002) ,zenbait jarduera azaleratzen ditu, hauek umeak denboraren neurriaren ulermena garatzen lagunduko dituelarik .

1. taula. Denboraren neurria

Denbora unitateak	Zer egingo dute umeek?	Balizko galderak
1. Gaua/ eguna	- Altxatu eta oheratzeari buruzko kontakizunak irakurri eta idatzi (iruditu). Irakurri “Wintertime” eta “Bed in Summer” (R.L. STEVENSON, in: OPIE eta OPIE,1973).	- Zer egiten duzu altxatzen/oheratzen zarenean? Zein ordenari jarraiki? Zergatik agertzen da kandelaren argia poeman? Zertan dira berdinak/ezberdinak poema eta zuk egin duzuna? Zergatik dago iluntasuna neguan oheratzeko orduan?
2. Eguna: goiza, arratsaldea eta gaua	- Txartelak egin: altxatu, gosalduta, ikastetxera joan eta abar. Txartelak ordena zuzenean jar ditzakezue?	- Garrantzitsua da marrazkien ordena? Egia da hori marrazki guztietarako? Zergatik ez?
3. Asteko egunak	- Eskolako ordutegiaz hitz egin eta hori ikusi. Marrazkiak egin, hauxe erakusten duten egun bateko jarduerak sekuentziatuta: “Gu gorputz hezkuntzan,	- Egun guztiak berdinak dira? Zertan dira ezberdinak? (Asteko egunak ikasi). Zer gertatzen da gaur/bihar/atzo/hurrengo astean/pasaden astean?

	<p>bileran" etab.</p> <p>- Errimak (adib.: Solomon Grundy *).</p>	<p>- Egin zure errima asteko egunetarako.</p>
4. Urteko hilabeteak	<p>- Kultura ezberdinetako (adib., musulmana eta txinatarra) eta garai ezberdinetako (adib., Erdi Aroko nekazaritza egutegia) egutegiak ikusi.</p>	<p>- Zertan dira berdinak/ezberdinak beste kultura batzuetako egutegiak?</p>
5. Lau urtaroak	<p>- Erruleta bat egin</p>	<p>- Udan gelditzen denean, esan udarekin zerikusia daukan hitz bat, 10 zenbatu aurretik. Egin hitzen bilduma, hitzen multzorako.</p>
6. Denbora neurtu	<p>- Denbora neurtzeko tresnak egin (eguzki-erlojuak, harea-erlojuak, ur-erlojuak, kandelako erlojuak, eta puxtarri eta beira-aleen erlojuak), estandarrak ez diren unitateak erabilia.</p>	<p>- Erabili, zerbait egiteko behar den denbora neurtzeko, adib., jan aurretik eskuak garbitzeko. Erkatu tenporizadore edo iratzargailu batekin. Fidagarriak dira? Zergatik ez?</p>
7. Unitate normalizatuak: segundoak, minutuak eta orduak.	<p>- Jolasak asmatu: 30 segundoan zenbat alditan zeharka dezakezue jolastokia/ jauzi egin dezakezue bultzadarik gabe/ esan dezakezue hitz bat? Isilik egon zaitezke minutu batean? Idatzi</p>	<p>- Asma dezakezu zenbat alditan? Nor izan da azkarrena? Eta geldoena? Zenbat segundotan?</p>

	emaitzak.	
8. Ordua esan	- Simulazio jolasen, izkinako dendaren, autobuseko bidaiaren, medikuaren itxarongelaren eta zaintzeko denboraren orduak erakusten dituzten ordutegiak eta erlojuak egin; simulazio ordutegiak.	- Noiz zabaltzen da? Noiz ixten da? Zenbat denbora irauten du? Noiz zabalduko da berriro?

* Hauxe da errima: *Solomon Grundy, / Born on Monday, / Christened on Tuesday, / Married on Wednesday, / Sick on Saturday, / Worse on Friday, / Died on Saturday, / Buried on Sunday. / And that was the end / Of Solomon Grundy.*

Hona hemen itzulpena: *“Solomon Grundy / astelehenean jaio zen, / asteartean bataiatu zen, / asteazkenean ezkondu zen, / ostegunean gaixotu zen, / ostiralean okerrago jarri zen, / larunbatean hil zen, / igandean ehortzi zuten. / Eta horixe izan zen / Solomon Grundyren amaiera”.*

Denboraren neurriarekin batera, haurrek kontzeptu honen gain dauden beste hainbat kontzeptu ere bereganatzen joan beharko dira, besteak beste: segida kronologikoak, antzekotasunak eta ezberdintasunak, kontzeptu antolatzaileak, denboraldi zehatzei lotutako kontzeptuak, eta amaitzeko, dedukzio eta iturriei buruzko inferentziari lotutako kontzeptuak.

Umeak segida kronologikoak egiten hasiko dira haien bizitzatik abiatuz. Baina, tira, zer dira segida kronologikoak? Esan dezakegu gertaeren sekuentziazioa dela, bata bestearen jarraian doalarik, eta aldietan, urteetan edota beste hainbatetan antolatzen delarik. Beraz, umeak norbere bizitza deskribatzen hasiko da eta horretarako gertaerak sekuentziatuko ditu. Hau argiago gera dadin, LOADERrek (1993) “Gu” gaian lan egiten duen haurtzaindegiko ume batzuen aipuak ditugu hurrengoak:

“Ni katuka baino ezin nintzen ibili txikitan. Eta ibil nintekeen pixka bat handiagoa nintzenean. Eta 3 urte nituenean nahiko pozik nengoen. Eta jada ez dut edaten biberoian, eta jada ez naiz jolasten arranberekin, eta jada ez ditut jostailuak besarkatzen (batzuetan bai).” (Hylary Cooper- *Didáctica de la Historia en educación infantil y primaria*, 3.orrialdea)

“Elizako hilerrian begira dezakezu; begiratu hilarriei. Nire amona hilerrira doa beti, nire aitonarentzat banku bat eraiki zutelako, eta lauza bere errautsengatik da. Berak beti hitz egiten dio. Berak uste du bizirik dagoela.” (Hylary Cooper- *Didáctica de la Historia en educación infantil y primaria*, 3.orrialdea)

Haurren bizitzen deskripzio hauen eratzeak kontakizunetan segidak identifikatzen eta burutzen lagun diezaieke, The National Literacy Strategyn (DFEE/CA, 1998b) iradokitzen den bezala. Baina identifikazioa edota sortzea ez dira errazak, izan ere zenbait alderdien eskutan daude. Alderdi horiek izan daitezke: gertaera kopurua, segida argi egotea, kontakizunaren konplexutasuna, arrazoi eta ondorioen konplexutasuna eta umeak horiek ezagutu eta deskribatzeko gai den ala ez.

Lynn Clarke-k L.Hezkuntzako 2 mailako ume batzuen bizitzak eta norbere familien historia euskarri gisa hartuz ikerketa bat egin zuen. Ikerketa horretan, haur horiek denboraren bilakaera aztertzeke gai ziren ala ez ikusi nahi zuen. Hainbat saio burutu zituen, eta bere bigarren saioan umeek Jill's History (SHUTTER eta REYNOLDSON, 1991) irakurri behar zuten. Liburu horretan Jill deituriko pertsonaia azaltzen zen eta orrialdeak pasatzen ziren heinean, Jill gero eta txikiagoa zen. Azken irudian, Jill-en ama azaltzen zen haurdun zegoenean. Modu honetan, haurrek Jillekin bat egiten zuten liburuko zati bakoitzean, eta denbora atzera zihoan bitartean, Jill-en antzeko bizipenak adierazten zituzten. Txikitan zituzten jolasez, haien urtebetetzeko egunez, ikastolara joan ziren lehen urtetik izan zituzten irakasleez, haur eskolako bizipenez, ibiltzen ez zekitenen momentuez eta abarrez mintzatu ziren. Hona hemen haur batek txikitatik hasi eta 2.mailara arte egin zuen bere bizipenen kontaketa:

“Haurtzaindegian, zirriborroak egiten genituen, eta urarekin jolasten ginen. Orain idazketa egiten dugu, eta liburuak irakurtzen ditugu, eta buru-hausgarriak egiten ditugu, eta ondo jolasten gara. Lehen marrazkiak egiten genituen, eta

marrazten jarraitzen dugu, baina orain kontu handiz marrazten dugu.” (Hylary Cooper- *Didáctica de la Historia en educación infantil y primaria, 7-8.orrialdeak*)

Bestalde, Ofsted (“Office for Standards in Education” edo “Hezkuntza mailetarako Bulegoa”, 1999) irakasleen joera txarrez ohartu zen, esanez lehen hezkuntzako lehen zikloko irakasleek iraganari eta urruneko lekuei jaramonik ez egiteko joera daukatela. KATH COXek eta PAT HUGHSek (1998) ordea, azaltzen dute nola haiek irudien bidezko Seeing Red (GARLAND, 1996) deituriko jolasa erabiltzen zuten 2.mailako ikasle batzuekin -Napoleonen gudetan kokatzen dena eta protagonistatzat emakume indartsu bat duena- gaurko garaia eta garai horren arteko aldeak (armak, jantziak, gerrako garraioak) argitu eta kronologia garatzeko. Ume bakoitzak historiaren zati bat kontatzen zuen eta galderak sortzen ziren.

Finean, kontakizunek ikuspegi ezin hobe eman dezakete, denboraren kontzeptu ezberdinak ulertzearen. Ildo honetatik, lehen hezkuntzako lehen zikloan historia irakasteko kontakizunak erabiltzeari buruz VASek (1999) ikerketa sakonago bati ekin dio. Egilearen iritziz, kontakizunen bidez barneratzen diren trebetasun historikoek umeek iragana ulertzera eramaten dutela. Irakasleen % 80k askotan haien bizipenak kontatzen dituztela adierazi zuten.

Ahozko kontakizunen edo argazki/objektuak ordenatzeari esker umeek segida kronologikoak barnera dezaketela dio Hilary Cooperrek(2002). Umeek hori ikas dezaten, zenbait iturri hautatuko dituzte irakasleak eta umeei galderak sortuko zaizkie. Galdera horiek ikertu beharrekoak dira eta aldi berean, onenak edota interesgarrienak hausnartzea interesgarria suerta daiteke, hortik abiatuta umeak segida horiek egiteko erabiltzen duten arazoiketara ailegatzearren. Eta orduan, nola egituratu beharko genituzke jarduerak? Nola hedatu kontakizun xume batzuk giza jokabidearen ulermen handiagoa eskatzen duten eta gertaera eta arrazoi konplexuagoak dituzten istorioetara? Irakasleok, gisa horietako galderak hausnartu beharko genituzke, baita umeak planteatzen dituzten galderak ere, haurren pentsaeraz jabetzeko eta jarduera egokiak antolatzeke asmoz.

Berriz ere COX eta HUGHES ikerlarietara bueltatuz, hauek erakutsi zutena izan zen kontakizunak direla medio, denbora eta pentsamendu historikoaren beste alde batzuk gara daitezkeela, eta ume, aitona-amona eta urruneko senideen denboren inguruko ipuinen adibideen zerrenda azaldu zuten. Ipuinak umeak haiei ez dagokien denbora eta lekuetan sartu, beste pertsonen adimenak aztertu eta arreta beste zerbaitetan jartzeko modu tradizionala da. Horien bitartez, hain garrantzitsua den irudimena aktibatzen dute, baita emozioak ere. Gainera, gogoeta egitera ahalbidetzen die, haien esperientzia eta besteak ikusteko moduari buruz, besteak beste. Kontakizuna ipuin zein istorioaren azpian dago, umeen atentzio erakartzen du eta bide aproposa da “nor” eta “zergatik” motatako galderak planteatzeko.

Ondorengo 2 taulak segidak lantzeko iradokizunak ematen dizkigute, baita L.H.ko lehen zikloko ohiko gaiei lotutako jardueren adibide batzuk ere. Hona hemen:

2. taula. Segida kronologikoak (1)

Gaia	Zer egingo dute umeek?	Balitzko galderak
1. Istorio pertsonala	- Urte bakoitzeko (1etik 5era) argazkiak ekarri.	- Ordenan jar ditzakezu? Jarri ordenan zure ikaskidearen argazkiak. Nola dakizu ordena zuzenean dauden?
2. Oroitzapenak	- Umeei urte 1eko edo 2ko ume baten eta bere amaren adin bereko	- Zenbat urte dituzte bi umeek? Nortzuk dira? Ordutik hona ama aldatu

	argazkiak erakusten zaizkie (adib., irakaslea 2 urte zituenean, eta irakaslearen ama, adin horretan.	da? Zenbat urte izango ditu orain? Zein argazki hartu zen aurretik? Nola dakizu?
--	--	--

3. taula. Segida kronologikoak (2)

Gaia	Zer egingo dute umeeek?	Balizko galderak
Herria		
- Merkataritza	- Argazki zaharren bidez, lehen kaleko garraioa nolakoa zen asmatu; zaldiak/autobusak/autoak/ autobusak.	- Deskribatu eta azaldu segida. Nola eragingo liokete aldaketek pertsonen bizitzari?
- Baserria	- Lanabesak. Baserri bat bisitatu: eskuzko lanabesen bilduma egin. Gaur egun lan berdina nola egiten den aztertu.	- Garraiatu zama bat (adib., pentsua) eskuz eskorga batean. Erkatu traktore batek denbora berean garraia dezakeenarekin.

Behin segida kronologikoak aztertuta, goazen antzekotasun eta ezberdintasun kontzeptuak ikustera. Demagun adibidez haurrek objektu batzuk - irudi eta tresnak-dituztela, batzuk oso zaharrak, zaharrak nahiz berriak. Haurrek zahartasun eta berritasun kontzeptuen bidez multzokatuko dituzte hauek eta beraz, sailkapena egingo dute. Jarduera honen bidez iragana eta orainaren arteko antzekotasun eta ezberdintasunak hausnartzen ikas dezakete haurrek. Eta irakasleoi oinarritzko galdera bat datorkigu burura: zein irizpidetatik abiatu dira haurrak sailkapen hori burutzeko?

Eta, galdera horretatik tenkatuz, beste hainbat sor daitezke: zein arrazoi eman

dezakete haurrek beren hautaketak azaltzeko orduan? Irudiak objektuak baino hobe sailkatzen dituzte? Zergatik? Zuri-beltzeko argazkiak kolorekoak baino zaharragoak dira, haien ustez? ...

Galdera horiei eta beste askori erantzuna bilatzeko asmoz, Hilary Croft ikasleak horietako batzuen ikerketa hasi zuen. Azkenean, ondorioztatu zuena izan zen umeek ziurgabetasuna onartzen ikasi behar badute ere, galderak eta hausnarketarako esperientzia pertsonalak eta ezagutzak konfiantza handiagoa ematen zietela.

Jada hainbat kontzeptu landu ditugu, eta hauek denbora eta jarraitasun eta aldaketaren poderioz gertatzen diren aldaketez hitz egiten dute. Umeei kontzeptuak aurkezteko moduak zeresan handia dute. Umeek gizarterako funtsezkoak diren kontzeptuak ulertzea ezinbestekoa da, xehetasunak egitura eredu batean kokatzeko, horiek ahaztu ez daitezen modu batean. Gisa horretan, garai zein lekuen arteko antzekotasun eta ezberdintasunak erkatzeko aukera izango dute (BRUNER, 1966). Brunerrekin jarraituz, honek dio haurrei kontzeptu berriak ikasteko aukerak ahalbidetu behar zaizkiela. Zehazki dio, haurrek esperientzia fisiko nahiz sentsazioen bitartez (adb.,objektu zaharra ukitu), irudien bitartez eta aukerak hizkuntzari lotuz (izendapena, kontakizunak, poemak) kontzeptu berriak barneratzeko aukeren beharra dutela. Eta egiaztatu da ume txikiei kontzeptu zehatzak era horretan aurkezturik, pixkanaka horiekin lotura duten kontzeptu orokorrak, abstraktuagoak direnak, erabiltzen ikasten dutela.

Ondorengo taulan azaltzen dena da funtsezko kontzeptuei lotutako mendeko kontzeptuak nola hautatu eta aurkeztu daitezkeen gai tradizionalak erabiliz.

4. taula. Kontzeptuak eta gaiak

Kontzeptu antolatzailea	Lotutako kontzeptuak	Balitzko gaia
Nekazaritza	<u>Baserria</u> : nekazaritza etxea, aletegia, esnetegia. <u>Uztak</u> : batatak, oloa, tabakoa, kafea, kakahueteak, mandiokak,	Nekazaritza. - Baserri bat edo landa bizitza berritzeko prozesu bat bisitatu. - Uzta, nekazaritza eta

	artoa, arroza, garagarra. <u>Abereak</u> : zaldiak, ardiak, txerriak, oilaskoak, bufaloak, idiak. <u>Lanabesak</u> : igitaia, goldea, haize-erota, traktorea, ur-erota, uza biltzeko makina. Erein, uza bildu, haizatu, garia jo, biltzeiratu.	abarri buruzko herri ipuinak, adib., <i>The Village of Round and Square Houses</i> (GRAFONI,1989) (Kamerungo herrixkak). - Benetako pertsonen buruzko kontakizunak.
Manufakturak	<u>Arropa</u> : jostuna, ehulea, irulea, ehungailua, gorua <u>Eltzegintza</u> :eltzegilea, labea, buztina <u>Metalurgia</u> : meategia, urtu, moldea <u>Larrua</u> : zapataria, zapata-konpontzailea <u>Eraikuntza</u> : arotza, igeltseroa <u>Energia</u> : makinak, tresnak, armak, ur-energia, haize-energia, energia termikoa, zentral nuklearra.	Pertsonen gauzatzen dituzten lanak. Eraikinak - Lekuak, lantokiak eta abar bisitatu, adib., haize-erota. - Herri ipuinak.
Merkataritza	Trukea, erosketa, salmenta, pisua, moneta, prezioa, azoka, merkatua, merkataria, aberatsa, txiroa.	Pertsonen gauzatzen dituzten lanak. Denda, merkataritza kale, merkatu edo herriko beste lantoki bat bisitatu.
Boterea/ Gizarte-egitura	Erasoak, defentsak, gatazkak, armak.	Benetako istorioak . Herri ipuinak (adib., <i>Robin</i>

	Nagusia: erregea, erregina, printzea, printzesa, gobernua. Aberatsa, txiroa, baserritarra, zalduna, jauna, jopua. Legeak, esana bete, borrokatu.	<i>Hood)</i>
--	---	--------------

Ikas beharreko hurrengoak, denboraldi zehatzei loturiko kontzeptuak dira. Hauek iraganarekin dute zerikusia eta bisita, kontakizun, irudi, objektu nahiz jolasen bidez aurkez daitezkeen kontzeptuak dira. Haur txikiei “hitz bereziak” erabiltzea asko gustatzen zaie adib., “gargola” edo “burdin sarea”, gehien bat gorputz hizkuntza egokiarekin batera. Dena den, kontzeptuen erabilera pixkanaka , behin eta berriz frogatu, okertu eta berriro ere saiaturaz, hobetzen eta garatzen doa. Adierazpen hau VYGOSTSKYK eman zuen.

Bestalde LYNN(1993) eta HARNETT (1993) hurrengoaz ohartu ziren: 6 eta 7 urteko umeei “aldien” izenak erabiliz marrazkiak segidan ordenatzeko eskatuz gero, mehatxatuta sentitzen zirela. Hala eta guztiz ere, horren kontra 1998an STOWek jo zuen, adin horretako umeak marrazkiak aldi zehatzen arabera – bereziki erromatarra-identifikatu eta sailkapenak egiteko gai zirela egiaztatu zuelarik . STOWek haurrek zeregin hori norbere buruarekiko konfiantza edukita burutzen zutela adierazi zuen.

Azkenik, dedukzio eta iturriei buruzko inferentziari loturiko kontzeptuak aurkitzen ditugu. Hauek iturri historikoen deskribapenarekin eta iturriak interpretatzerako orduan balio eta ziurtasun mailen onarpenarekin du zerikusia : ziur nago, uste dut, asma dezake; ziur aski, beharbada, baliteke; -(e)lako, zeren/noren ondorioz. Hurrengo taulan jarduera batzuen adibideak azaltzen dira zeinen bidez umeek aukeren hizkuntza aztertu, erabili eta eztabaida dezakete.

5. taula. Umeak aukera mailei buruz kontzientziazteko jarduerak

Jarduera	Balizko galderak
- Tresna, eltze edo plater apurtu bat berregin, faltatzen diren zatiekin. Balizko jatorrizko tresna marraztu. Objektua apropos apur daiteke, edo bestela, benetako zatia erabil daiteke.	- Zure ustez, zein forma zeukan? Zergatik? Zure ustez, nork erabili zuen? Zure ustez, nolakoa zen idazketa/pintura, eltzea/platera osorik zegoenean?
- (Aspaldiko) objektu oso bat fotokopiatu. Buru-hausgarri bat osatuta moztu, pieza batzuk falta zaizkiola, eta zure lagunari piezak bilatzeko eskatu.	- Zenbat modu daude buru-hausgarria berregiteko? Zergatik uste duzu hori erantzun onena dela?
- Umeentzat interesgarria izan daitekeen egunkari zahar bateko informazio baten pasarte bat irakurri.	- Zergatik uste duzue hori gertatu zela?

2.4. Estrategiak

Trepatek Haur Hezkuntzan aplika ditzakegun zenbait teknika aurkezten dizkigu. Hauek, irakasle izango naizen aldetik ideia baliogarriak izan daitezke zenbait jarduera proposatzerako orduan, hala nola hauek aipatzen dira:

- Lehen edo bigarren mailako iturri ezberdinen denborazko antolamendua eta sailkapena (argazkiak, marrazkiak, testu laburrak etab).
- Denbora batean ematen den objektu baten denborazko bilakaeraren irudikapen grafikoa.
- Pertsona baten bizitzaren denborazko bilakaeraren eta belaunaldi ezberdinen irudikapen grafikoaren eraikuntza.
- Iturri edo objektu ezberdinetako denborazko antolamenduetan segiden eta aldaketen identifikazioa.

- Ahozko edo testu kontaketatik eta kontaeretik abiatuta, denbora lerroen edo/eta aldibereketasun eta segida kontzeptuen eratzea, historia banatzeko europarrek darabiltzaten konbentzioez baliatuz.
- Identifikazioa iturri ezberdinen elementuetatik abiatuz: iraupen luzeko elementuak eta iraupen motzeko elementuak.
- Informazio historikoetatik abiatuz, denbora kronologikoari dagokion jarduera matematikoen gauzatzea.
- Aurkezten duten denborazko erritmoen araberrako kontakizunen identifikazioa eta antolamendua.
- Kontakizunean barna azaltzen diren iraupen motzetako eta luzeetako errealitateen identifikazioa.

Marko teorikoa ikusi dugu jada, eta hemendik abiatuta gauzatze esparruari hasiera emateko ordua iritsi zaigu. Hala ere, gure proposamenara iritsi baino lehen testuinguratze bat egitea komeni zaigu, eta jarraian gure proposamenaren abiapuntua

3. MARKO PRAKTIKOA

3.1. Testuinguratzea: kultura ondasunen didaktika.

Elementu historikoa oinarritzakoa da kultura-ondareak duen garrantziari begira, ezaugarri kulturalak eratzen dituen faktore erabakigarri nagusia da eta.

Didaktika honi buruz mintzo garenean, galdera bat datorkio burura IVO MATOZZIri (1999) eta orokor, guztioi: “zeren bidez egiten da kultura ondasunen didaktika?” Praktiken bidez, material berriak sortuz, museo, pinakoteka, artxibo eta abarretan sortutako jardueren bidez ... Praktikek teoriak aurreikusteko aukeraz baliatzen gaituzte eta teoria hauei aurre hartzen diete.

Hau da autoreak kultura ondasunen didaktikari egotzi egiten dion definizioa : “kultura-ondasunen didaktika arazoak bereizteko, bakoizteko, eta erantzunak aurkitzeko asmoa duen jarduera kognitibo gisa hauteman daiteke, baldin eta formazio-jarduerak kultura-ondasunen erabileraren eremuan sartzen badira, eta kultura-ondasunak ezagutza eta

gaitasunak garatzeko xededun tresna eta helburu gisa erabiltzen badira (hau da, formazio bidean dauden subjektuengan ahalmenak eta trebetasunak garatzeko asmoz).

Ilido honetan, aipagarria da kultura ondasun diogunean, gehienetan gure buruak zirkuitulaburren bat izango balu bezala jokatzeko duela, eta soilik arteari dagokiona datorkigu burura, kultura ondasuna artistikoan bakarrik mugatuko bailitzan. Baina alabaina, hortaz haratago doan esparruaz ari gara, eta artistikoa baino askoz zabalagoa den kontzientzia hartu beharko genuke.

Didaktikak kultura eta lurralde ondasunak bere arreta eremuan ezartzen ditu, ondasun hauek *ikergai*, *tresna* eta *xedetzat* hartzen dituelarik. Atxikitutako estatus hura soilik balore instrumentala duten tresna didaktikoen (testuliburuak ...) aurrean bereizten ditu, beste hainbat balore emanaz. Ikerketaren objektu diren aldetik, beraietatik haratago dauden diskurtso zein ezagutzak pizten dituzten jakintzak jartzen dituzte jokoan, hauek nola edo halako praktika, teknika, balore-estetiko, gizarte-harreman, zerbait edo beste pentsatzera, sinesmen batzuk edo beste izatera bideratuko gaituztelarik.

Bestetik, kultura-ondasunak tresna bihurtzen direla esan genezake. Eta zergatik halakorik esan? Iraganean murgiltzeko aukera ematen digutelako eta beraz, honen inguruko informazioak sortzeko ere. Finean, gaitasun eta ezagutzen sorrerarako bultzada ematen digute, eta ez soilik testuak ulertzera eramango gaituena, baizik eta besteak beste: ondorioak ateratzeko, sailkapenak egiteko eta informazio ezberdinen arteko erkapenak egiteko laguntza emango digute ondasunek. Hori dela eta, kultura-ondasunak tresnatzat hartzen dituen formazio lana pertsonak hunkitu eta motibatze gaitasuna izatera irits daiteke,

Nire aburuz, eskolan eta finean bizitzan egiten dugun gauza oro motibatu behar gaitu. Motibazioa ezinbesteko ezaugarria dela uste dut, irakasle izango naizenaren paperean jarrita, izan ere zenbait eskoletan askotan Curriculumean agertzen diren eduki batzuk ematea dute xede nagusi, eta ez dute kontuan hartzen askotan umeen interes eta bestelakoak. Pertsonok (gure abstrakzio gaitasunari esker) erronkak gainditzeko gaitasuna dugu, eta, ondorioz, behar bat sentitzen dugu. Erronka gero eta zailagoa

izanik, satisfazioa handiagoa izango da lorpenarekin. Motibazioa beraz, haurren hezkuntza prozesurako garrantzizko puntua dela uste dut. Umea motibatu egiten bada, orduan arreta jarriko du gauza horrengan eta ondorioz, ikasi egingo du.

Tresnaz aparte, xede era badira, ezagutza eta gaitasun objektu direlarik. Ikasleek adina ezagutza bereganatu behar lukete kultura ondasunei eragiten dieten erabakietan parte hartzeko.

Kultura ondasunen antolamenduari erreparatuz gero, hauek sistema ezberdinetan integratzen dira, haien balore eta esanguraren ulermena objektu bakoitza besteekin harremanetan jartzen denean areagotzen delarik. Harremanak hainbat motatakoak izan daitezke, besteak beste: jatorri edo eratorpenekoak, sinkroniko eta diakronikoak, analogiazkoak eta kontraste edo desberdintasunezkoak. Hau hobeto uler dezagun, autoreak emandako adibideetako bat ezarri nahi dut:

“Artista jakin baten margoak harremanetan daude bere eskutik sortutako besteekin, eta baita bere margotzeko eran eragina izan zezaketen beste artista garaikide edo aitzindari batzuekin ere.”

Dena dela, didaktikak bere dimentsio sistemikoan bereganatu behar ditu ondasun hauek.

Eta, zeintzuk dira didaktika honek dituen helburuak? Zer lortzera abiatzen da? Hara, Mattozik(1999) dio formazioa dela xede nagusia. Formazio xede honen ardurak dira: kultura-ondasunei buruzko gaitasunen prestakuntza eta bestetik, baliabide, prozedura eta bitartekaritzen bereizketa eta bakoiztea. Ardura hauek gozamen hutsa eta gaitasun espresiboa garatzeko asmoa gaingitzen ditu. Finean, xede hau ez dator bat transmisiora mugatutako dibulgazio eta irakaskuntza praktikekin.

Horregatik, didaktika honek ikaskuntza-irakaskuntza prozesuaren antolaketari arreta eskaintzen dio, ezagutza eta gaitasunak egoki eratzea ahalbidetuko dituzten material didaktikoen modalitatea eta kalitateak aztertzea eramango dituen. Autoreak ikuspuntu ohikoena birplanteatzearen alde azaltzen da, izan ere esaten ohi da kultura ondasunen irakaskuntzak hezkuntzaren gaineko formazioa duela helburu. Baina ez da

hala, hezkuntzak gozamen kognitibo eta estetiko ahal bezain beste ulertu eta handitzeko bitartekoak sortzen ditu, hauek eskoletan zein beste erakundeetan abian jarriko dituztelarik. Honen funtsa gozamen intelektualerako baldintzak sortzea litzateke, eta hori sorrarazteko beharrezkoak diren bitartekoak eskaintzea, finean, ondasunak esanguraz eta baloreaz janzteko.

Formazio-helburu hau lortzeko nahitaezkoa da bitartekaritza didaktikoa, bi bideetako izan behar delarik: alde batetik, ikasgelaz kanpoko agente didaktikoena, bestetik ikasgelako irakasleena.

Bitartekaritza lanean, irakasle izango naizenaren paperetik ikusita, formazio bidean dauden subjektuekin aritu beharko dugu, beraz, ezagutzak eta gaitasunaren sorrera ahalbidetuko dituzten jarduerak oinarri izan behar ditugu. Hau dela eta, beharrezkoa izango da kultura-ondasunen didaktikari bitartekaritza baldintza batzuk sortzearen eskakizuna egitea, elkarren arteko harremana eman ahal izateko.

Bitartekaritza aberasgarria izanen gero, orduan transposizioari bai edo bai egin beharko diogu aurre. Eta zeri deritzogu transposizioa? Transposizio didaktikoa jakintza aditua eskolako jakintza bihurtzeko prozesuari deitzen zaio. Eta kultura-ondasunen esparruan, zein izango litzateke transposizio gaia? Transposizio gai nagusia jakintza adituak kultura-ondasunen lanketarako erabiltzen dituen prozedurak dira, izan ere hauek erabilia osatuko dira testuak. Auzia, testuen azterketa eta haien asertzioetatik - horren barne hipotesiak ere daudelarik - eratortzen diren operazio kognitibo eta praktikoak bereiztea da. Alabaina, azken xedea da ikasleei kultura-ondasunen bidez ikerkuntza ibilbidea iragateko gauza bihurtzea, horren barne aurkituko genuelarik: jardueraren objektua ulertzea, behaketak fitxetan jasotzea, informazioaren gainean hausnartzea, izaera inferentzialeko beste hainbat informazio sortzea, informazioa erkatzea, balorazio eta interpretazio ezberdinak izatea ...

J.Pope Hennessy autoreak hurrengo adierazten zuen: “..hitzen eta beren kadentzia erabiliz, irakurlea testua idazlearen begien bidez begiratzera limurtzeko trebetasuna”. Aipu hori kultura-ondasunak iturri gisa hartzen dituzten testuez esan daiteke.

Testuen arazoa testu-izaerari ezartzen diogun balioa da. Ezagutzen testualitatea gailentzen da eta aipatzekoa da, ez dela nahikoa objektuaren zein objektu multzoaren baitako elementuak behatzen jakitearekin, jakin egin behar da baita elementu horien arteko harremanak ikusten, eta behaketaren emaitzak mapa mentalean antolatzen.

Eta jo dezagun materialak aztertzeraz, zer nolako materialek balio dezakete didaktika honen helburuak lortzearren? Autoreak argi ikusten du zeintzuk ez diguten balioko, eta horiek arte adierazpena sustatzeko xedeaz sortutako testuak, zein dibulgazioa testuak izango lirateke. Eta balio digutenak zeintzuk diren ere adierazten digu, honela esanez:

“Materialak erreferentziatzeko jakintzaren eta gertakari historiko – edo historiko/artistiko, historiko/zientifiko etab – jakin bati buruzko ezagutzaren eraikuntzaren artean kokatzen den bitartekaritza transpositiboaren emaitza da. Transposizioak eskatzen du gertakari jakin baten muina, edota azalpenezko ibilbide jakin bat, ulertu eta definitu beharra, horien gainean ikasleek ezagutza eraiki dezatela lortu nahi bada.”

Aipatutakoak aipatuta, irakurketa aktibatzeraz eramango gaituen materialen sortzea ere garrantzitsua da, adibidez: prozesu historiko baten irakurketa, objektu ezberdinen irakurketa konparatiboa ... Ildo honetan, testuen edo bestelakoen bidez komunikatutako informazioa osatzeko lagungarriak ere izan daitezke.

Material hauek sortuaz lortu nahi duguna, finean, prozedurazko eskemak, ezagutza-eredu transferigarriak eta hauekin lotutako gaitasunak sorraraztea da. Gure xedea lortzeko, beraz, materialak horien guztien jatorria nahiz eboluzioa suspertzeko gai izan beharko dira, eta kultura-ondasunak erabiltzeko esperientzia suspertzeko gauza izan ere. Hori dela eta, aurretiazko informazio-materialak sortzen dira – esaterako, behaketa eta informazio zuzeneko gidak – kultura-ondasunak aurretiko ezagutzez hornituak irakurtzearren.

Materialen kalitatearen arabera ikasleak zenbait pentsamendu sorrarazteko gai edo ez izango dira, prozedurak argiak edo ez izango dira ... Beraz, material egokiak ahalbidetzea egoki burutu behar dugun lana da. Horretarako, transposizio lana aurrera

eraman beharko dugu, 6.taulako sekuentzia eskematizatuaren arabera gara daitekeena:

6.taula. Jakintza adituaren transposizioa kultura-ondasunen didaktikan

Prestatze-fasea	Berezko transposizio-fasea, material didaktikoen edo dibulgazio-ibilbideen sorrera		
-Objektuen multzoa, edo multzo horren azpimultzo koherente bat (esaterako, museo edo erakusketa jakin bateko sail bat) ezagutzea, gida ikerlan edo katalogoei esker	1. Ikasgelan edo lantegi didaktikoan egindako jarduera baten hartzaileekiko	- Aurretiazko ezagutzak eta gaitasun erabilgarriak indibidualizatzea - Erabiltzeko edo eraikitzeko antolatzaile propedeutikoak indibidualizatzea -Jakinminaren eta interesaren estimuluak indibidualizatzea	
-Kultura-ondasunen sistemaren edo haien gaineko erakusketaren logika eta esangura ulertzea	2.Kultura-ondasunak dauden lekuetan egiteko jarduerak	- Objektuaren (edo objektuen) esangura aurkitu eta ulertzeko jarduerak egituratzea	-Behaketa mailan - Inferentziaren mailan -Sortutako informazioen arteko harreman mailan
- Ikaskuntza-ibilbidean kokatu beharreko objektua(k) hautatzea, helburuen eta hartzaileen gaitasunen arabera	3. Ikasgelan egiteko jarduerak	- Objektuen gidan jasotako informazioen arabera interpretatu eta baloratzeko jarduerak sortzea - Jarduera komunikatiboak egituratzea: testuak,	
- Jakintza adituaren testuak aztertzea			
- Testuak bereiztea			

		erakusketak ...
--	--	-----------------

Lehendabiziko fasean, hots, prestatze-fasean, garrantzitsua da gida, katalogo...-en bidez objektu edo objektu multzo edo azpimultzoak ezagutzea. Bide honetan, erabakigarria da kultura-ondasun sistemaren edo erakusketa edota dena delakoaren logika eta esangura ulertu eta bereganatzea. Jarraian, berezko tranposizio-fasea dator, beste era batera esanda, material didaktikoen edo dibulgazio-ibilbide baten sorrera. Honen bidez aurretiko ezagutzak bereizi eta ikasleei eskuratu beharreko prestatze-faseko ezagutzak osatzeko gaitasunak bereizi daitezke, umeen interes eta jakinmina pizteko asmoz. Material hauek beraz, kultura-ondasunak behatu aurretik ikasgelan landu beharrekoak dira. Bestalde, museoan edota kultura-ondasunak dauden lekuetan egiteko jarduerak ditugu, esangura aurkitu eta ulertzeko jarduerak bertan sartzen direlarik. Azkenik, gelan egiten diren jarduerak ditugu, material hauek azken emaitza lirateke. Hau da, objektuak interpretatu eta balorazteko jarduerak.

7.taula. Kultura-ondasunen didaktikaren eta dibulgazioaren arteko aldeak

	Kultura-ondasunen didaktika	Dibulgazioa
Xedeak	<ul style="list-style-type: none"> - Ezagutzaren eraikuntza - Pentsamendu estetiko, historiko-artistiko, etnologikoaren...eraikuntza - Kultura-ondasunen esanguraren eraikuntza - Arrazoiaren bidezko gozamena 	<ul style="list-style-type: none"> - Ezagutzen transmisioa - Kultura-ondasunen esanguraren balorazioa - Denboraz kanpoko gozamena
Helburuen izaera	Helburuak zehaztasuna eta proportzioa eskatzen du	Helburu zehazgabeak
Jardueren antolaketa	Ibilbideak asmoa,	Ibilbideak asmoa, plazerra

	ikaskuntza	
Komunikazio-tresnak	Material egituratuak	Aukeran diskurtsoa (ahozkoa zein idatzia)
Hartzaile-onuradunen jarduerak	Operazio kognitiboak, operatibitatea erakustea	Entzutea edo irakurtzea
Espero diren emaitzak	Ezagutza sistemikoak, ezagutza eraikitzeke prozesu-ereduak, eta gaitasun transferigarriak	Ezagutza rapsodikoa
Ikasketaren kontrola	Ugariak eta garrantzitsuak, ikaskuntza-irakaskuntza prozesua erregularizatzeko asmoz	Ez da kontuan hartzen, ez da halakorik aurreikusten
Jarduera propedeutikoak	Egituratuak eta garrantzi handikoak. Eskolan edota museoko esparru didaktikoan gauzatzekoak	Ez du halakorik eskatzen
Denboraren antolaketa	Epe luzeko denbora, jarduera jakinen arabera sekuentzien arabera egituratua	Bisitari mugatutako denbora
Eskolarekiko harremana	Egituratua	Aldizkakoa, behin behinekoa
Jakintza adituaren testuekiko harremana	Tranposizio didaktikoa	Murrizketa, parafrasia, integrazioa

8.taula. Kultura-ondasunen didaktikaren eta arte-hezkuntzaren arteko aldeak

	Kultura-ondasunen didaktika	Arte-hezkuntzaren didaktika
--	------------------------------------	------------------------------------

EL aprendizaje del tiempo en educación infantil: análisis teórico y diseño práctico /
Denboraren ikaskuntza Haur Hezkuntzan: analisi didaktikoa eta diseinu praktikoa

Xedeak	<ul style="list-style-type: none"> - Ezagutzaren eraikuntza - Pentsamendu estetiko, historiko-artistiko, etnologikoaren...eraikuntza - Kultura-ondasunen esanguraren eraikuntza - Arrazoiaren bidezko gozamena 	<ul style="list-style-type: none"> - Adierazteko gaitasuna sustatzea - Mundua modu subjektiboan, irudimenaren eta emozioen bidez, adierazteko gaitasuna sustatzea - Zentzumenei eta irudimenari lotutako pentsamendua garatzea - Kultura-ondasunen ulermena sustatzea, pretzepzio-, behaketa-, eta interpretazio-prozesu interaktiboen bidez - Kultura-ondasunen eredu edo estimulu gisako erabilpena sustatzea - Gozamen proiektiboa
Objektua	Kultura-ondasunen artean eskuz egindako objektu oro	Arte-lanak
Produktuak	Produkzio historiko-kritikoak	Produkzio artistikoak
Testuinguruarekiko harremana	Testuinguruarekiko harremanean, kulturaren - eta denboran zehar dituen aldaketen – osagarri esanguratsu gisa hartzen dira kultura-ondasunak	Garrantzia txikikoa da

Sistematikiko harremanak	Ikergai dira. Berreraiki eta interpretatu egiten dira	Garrantzia txikikoak dira
Curriculum-integrazioa	Erabakigarria helburuak lortuko badira	Ez da erabakigarria; izan ere, aldi behineko jarduerak adierazpen artistikoen estimulu izan daitezke

Hauek esanda, kultura ondasunen gordeleku nagusienetarikoa zein da? Museo, alegia.

Proposatutako diseinuan jarduera bat museoari dagokionez gero, jo dezagun *museoa* testuinguratzen. Hala bada, zer da museoa? Museo baliozko objektuak gordetzen dituen lekua dugu. Museoen definizio zehatzagoa ematearren, hau da ICOM-ek (International Council Of Museums) esaten duena:

“ Museoak erakunde iraunkorrak dira, jendaurrekoak, irabazi asmorik gabeak. Balio arkeologiko, historiko, artistiko, etnologiko, zientifiko, tekniko edo bestelako duten multzo eta bildumak eskuratu, kontserbatu, ordenatu, ikertu, adierazi eta erakusten dituzte, aztertu, hezi eta ikusteko. ”

3.2. Oinarri praktikoa: Nondik abiatu naiz?

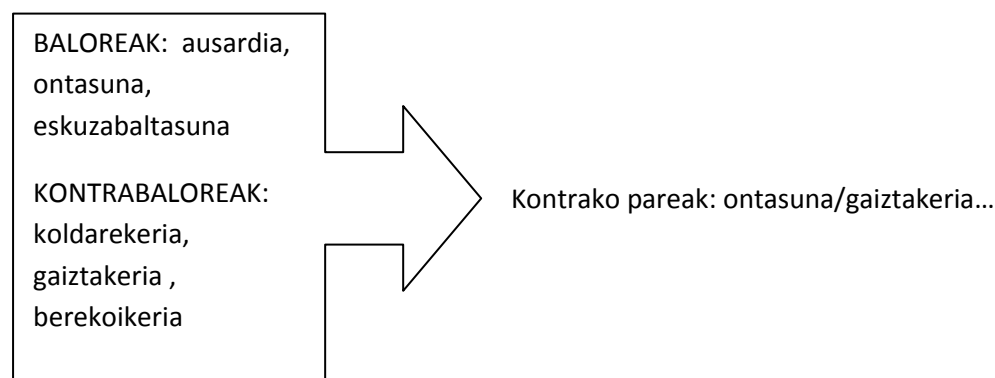
Teoria asko izan ditugu aztergai, hala ere, Kieran Egan autoreak izan da nire erreferentzia, beraz, jo dezagun Kieran Eganek esandakoak birgogoratzen. Autore honek 4 ad hoc printzipioen kritika egiten du. Printzipio hauek Lehen Hezkuntzako eskoletako lerro didaktikoak oinarritzat ditu eta hauen arabera ume txikiak soilik ikas dezakete: zehatzetik abstraktura, ezagunetik ezezagunera, xumetik konplexura eta manipulazio aktibotik kontzeptualizazio sinbolikora. Autoreak eredu berri bat proposatzen du, zeinean irudimena izango da ardatz nagusia.

Umeak buruan daukatenatik aurrera ikasten dute, beraz irudi mentalak behin eta berriz ekoizten dituzte. Horrela bada, kontzeptu abstraktuen parekatzeak eratzen dituzte eta beraz, kondaira bat entzuterako orduan esaterako, kontzeptu horiek edukitzea ezinbestekoa da, kondaira ulertzearen. Umeak beraz, abstrakzioetatik abiatuaz esanahiak eratzen dituztela esan dezakegu. Autoreak aipatutakoa baieztatu egin dela esaten du ere.

Hemendik abiatuta, kondaira mitologikoa hartuko dut giltzarri, eta uztartua egonen da Museoko erromatar aretoan erakusten den Teseo eta Minotauroaren mosaikoarekin. Kondaria honek ahalbidetuko ditu haurrak mekanismoak aktibatu eta kontzeptu abstraktuen parekatzeak sortuz istorioari zentzua ematen. Aldi berean, irudi mentalak sortzeko bidea da ere, eta irudimena da gure disenuaren jardueren bidez aktibatu nahi dugun beste gauzetako bat.

Gainera, proposatutako diseinua “Teseo eta Minotauroaren” kondaira du oinarri. Kondaira hau, Nafarroako Museoako kondairaren egokitzapena da, beraz sortua zegoen kondaira baten itzulpengintza lana egin dudala esan genezake. Itzulpengintza ez hizkuntzaren zentzu horretan, baizik eta irakasgai baten egitura umeak interpretatzen duten termino beretan irudikatzearen zentzuan. Hau da, ideiak bere pentsatzeko erara itzultzearen, kondaira mitologikoa egokitzatu eta hortik abiatuz beste hainbat jarduera proposatu ditut.

Kondaira mitologiko honek, eta edozein kondaira oro har, balore eta kontrabalore batzuk azaltzen ditu. Beraz, edukiak haiengana hurbildu eta ulergarri suertatzen diren moduan eskaintzearen, kondaira moldatuko dugu. Hautatutako kondairan “Teseo eta Minotauroa” hauek izango lirateke azaldutakoak besteak beste:



Azkenik, aipagarria litzateke esatea haurrek haien munduan era dramatiko eta boteretsuen bidez sartzen direla. Hauek esanda, ohiko kontakizunak eskainiz gero, errutina ordenatua jarraituko dute eta horrek ez dizkie aukera asko eskainiko. Beraz, pentsatzera bideratutako jarduerak eskaini behar dizkiegu, eta egoera dramatikoak eskaini, adibidez: Teseo eta Minotauroa aukera ematen du haurrek “zer egingo nuke nik egoera horretan?” edo gisa horretakoak pentsatzeko. Finean “nola konponduke nuke?” edo “nola egingo nioke aurre egoera horri?” eta dena delakoak.

Hauek esanda, jo dezagun gure diseinura.

3.3. Unitate didaktikoaren diseinua: kondaira mitologikoa *Teseo eta Minotauroa*

Marko teorikotik abiatuta, garatze esparrura hurbiltzen saiatu naiz diseinu bat sortuaz. Beraz, nire erronka teoria praktikara eraman ahal izatea izan da.

Diseinu hau egiterako orduan nire xedea umeak kultura ondasunen didaktikara hurbiltzea izan da. Horretarako, jardueretako bat museora bisita izango da, bertan historiara hurbiltzeko aukera eskaintzen diegularik. Kondaira honek ere, denbora kronologikoa eta historikoa baimentzen ditu. Aldi berean, batez ere mitologia izan da landu nahi izan dudana alorra. Hala ere, diseinu honetatik abiatuz proiektu anitzak burutzeko aukera izango genuke: esaterako, Teseo eta Minotauroaren gai honek Erromanizazio garaia lantzeko aukera eskain dezake, ondoren landuko dugun mosaikoa Erromanizazio garaikoa da eta.

Beraz, mitologia ardatz izanda, hona hemen kontuan hartu beharreko puntuak:

Adina: 5-6 urteko umeentzat zuzendutakoa.

Denboralizazioa: 3 aste erabiliko ditugu. Lehendabiziko astean, kondaira (2 egunetan) kontatuko diegu haurrei. Aste horretan ere, azken eguna erabiliko dugu museora bisitan joateko. Bigarren astean, maskarak eratuko ditugu eta azkenik, azken astean, antzezlan librea egingo dugu eta ahal izanez gero, irteera bat egingo dugu ikastolatik gertu.

Jardueren sekuentziatziora pasa baino lehen, egokitutako kondaira ikusiko dugu. Kondaira hau, Erromanizazio garaian Iruñeko etxe batean aurkitu zuten mosaiko batetik abiatu egin da. Mosaiko horretan, Teseo eta Minotauroa azaltzen dira borrokan. Hona hemen kondaira:

Teseo eta Minotauroaren kondaira:

Bazen behin, Kretako irlan bizi zen neskatoa, Ariadna izena zuena. Badakizue irla bat zer den? Ba irla horretan, bere aita Minos erregea gaztelu eder bat zuen. Egun batean, Minos Dedalo jakintsua deitu egin zuen eta labirinto bat eraikitzea eskatu zion. Nork daki zer den labirintoa? Inoiz egon ahal zarete batean? Labirintoa leku bat da eta bide askoz osatuta dago. Bide horiek bata bestearekin topo egiten dute, edota ez dute irteerarik. Begira begira! Gehienetan hor sartuz gero, galtzeko aukera daukagu. Jarraitu nire behatza ikusten? (labirintiko lamina bat erakutsiko diegu)

Oso zaila zen labirinto horretan sartzea, eta are zailagoa zen ateratzea. Eta, badakizue zer zegoen labirintoaren barruan? Minotauroa. Minotauroa zezenaren burua eta gizonaren gorputza zeuzkan munstroa zen. Zezenak ezagutzen dituzue ezta? Ba normalean belarra jaten dute, baina munstro honi pertsonen haragia zuen gustuko.

Urtero, Atenas hiritik itsasontzi handi handia iristen zen. Hain handia zen bertan Minos erregearentzako altxorak sartu ahal izateko. Minos zeken hutsa zen, diru guztia berarentzat nahi zuen eta ingurukoek, honen beldur zirenez altxorak eramaten zizkioten. Gainera, 6 mutil eta 6 neska ere itsasontzian sartu zituzten, Minotauroak jateko!

Egunak joan egunak etorri, Teseo, Atenaseko erregearen semea, bere aita Egeori esan zion:

- Aita, urte honetan ni neu joango naiz itsasontzian Kretara! Eta iristean, minotauro gaiztoa hil egingo dut! Kar kar kar!- maltzurkeriaz barre egin zuen.

Egeo, ikaratu egin zen bere umetxoa ez zuelakoz galdu nahi. Baina Teseo behin eta berriz errepikatu zioenez, aitak hurrengo esan zion:

- Joan zaitez orduan! Goizero dorrera igoko naiz zure itsasontzia bueltatzen den ala ez ikusteko. Bizirik bueltatzen bazara, jarri zure itsasontzian oihal zuriak, horrela urrunetik ikusiko dut bizirik zaudela.

Itsasontzia itsasoratu zen eta Kretara iritsi zirenean, Minos erregea altxorra eta 6 mutiko eta 6 nesken esperoan zegoen, urtero bezala. Bere alaba Ariadnak Teseo ikusi zuenean bere bihotza azkartu egin zen Taup Taup, Taup Taup, Taup Taup! egiten zion. Teseo ausarta eta ederra ikusi bezain pronto, maitemindu egin zen. Beraz, Teseo lagundu nahi zuen, bere aita haserretzen bazen ere, eta gau batean Teseoren bila joan zen.

Teseo Ariadna ikusi eta harrituta begiratu zion. Ariadnak orduan, esan zion:

- Kaixo Teseo! Ariadna naiz, Minosen alaba.
- Kaixo! Zergatik etortzen zara ni ikustera gaueko ordu hauetan?
- Teseo, Minotauroa garaitzen dakit! Lagunduko dizut!
- Benetan? Nola? – esan zion aho zabalik
- Minotauroa garaitzeko sastakai magikoa daukat eta gainera labirintoaren bidea ezagutzen dut, Dedalok erakutsi zidan. Labiritoetan galtzea oso erraza da, beraz hortik ateratzen ere lagunduko dizut. Eta horren truke ... zurekin joan nahi dut! Eraman nazazu – esan zion.
- Ondo da Ariadna. Bihar labirintoko sarreran ikusiko gara.

Gau horretan, Ariadna begiak zabal zabalik zituen, ezin zuen lorik egin oso urduri zegoelako. Hurrengo egunean, oso goiz, Ariadnak Teseo aurkitu zuen, eta ez zuen nahi labirintoan sartu, beldurturik zegoen.

- Animo Teseo! Bidea ezagutzen duzu jada eta sastakaia duzu! Tori, har ezazu harila hau eta joan zaitez gutxinaka haria lurrean hedatzen. Ondoren, itzultzeko haria bildu eta ni hemen egongo naiz zure zain.
- Banoa! – esan zuen Teseo.

Labirintoa oso ilun zegoen eta eskuan zeraman lukanak ez zuen ia argirik ematen. Teseo hormetatik kolpeka zebilen eta hara! arnasestu bat entzuten hasi zen.

- Ajjj, ajjjj, ajjjjj – entzuten zen

Bat batean, zerbait gogorra ukitu zuen, Minotauroaren adarra zen! Orduan, borrokan hasi ziren. Teseok lukana galdu zuen, eta ilunpetan borrokatu zuen. Minotauroak Teseo lurrera bota zuen, baina Teseo bere sastakai magikoa hartu eta Minotauroaren bihotzean justu sartu zuen. Minotauroa lurrera erori zen, Teseo garaile!

Teseo izerdiz blai zegoen, eta nekez haria biltzen hasi eta irteerara iritsi zen. Teseo eta Ariadna ziztu bizian handik joan ziren, eta Atenaserantz joan ziren itsasontziz.

Behin Kreta urrun zegoenean, Teseoren garaipena ospatzen hasi ziren denak:

- Gora Teseo! Gora! – alaitsu oihukatuz.

Ondoren, irla batean atsedean hartzera joan ziren. Ariadna nekaturik zegoenez gero lo gelditu zen eta esnatzean...

- Hara, non daude denak? Teseooo, Teseooo! – deika hasi zen. Baina ez zuen erantzunik izan.

Ariadna irlan bakarrik utzi zuten eta negarrez hasi zen. Bere aita berarekin haserre zegoen eta bere maiteak bakarrik utzi zuen.

- Zer egingo dut? – esaten zuen. Eta malkoak Plost!Plost! erortzen zitzaizkion bata bestearen atzetik.

Halako batean, mutil dotore bat agertu zen gurdi batean. Badakizue gurdia nortzuk mugitzen zuten? Tigreek! Hara, bi tigre zituen aurreko aldean. Mutil honen inguruan pertsonak alaitsu edan, abestu, dantzatu eta musika ukitzen zuten! Gurdia Ariadnarengana joan zen, eta hala esan zion:

- Nola deitzen zara?

- Ariadna

- Zu ez zara hemengoa. Zer egiten duzu hemen?

Ariadnak gertatutakoa kontatu eta mutilak bere gurdira igotzea esan zion, eta haien festara gonbidatu zuen.

Mutila ardoaren jainkoa zen, eta Dionisos deitzen zen, baina denek Baco deitzen zuten. Hurrengo egunean, Baco Ariadnari berarekin ezkontzea eskatu zion, baina Ariadna oraindik Teseo maiteaz oroitzen zen, eta ezetz esan zion.

Baina Baco oso mutil baketsu, adeitsu eta eskuzabala zen, beraz Ariadna azkenean, baietz esan zion. Berarekin ezkondu eta jainkosa bilakatu zen Ariadna eta geroztik, zeruan ibiltzen da izarrak pizten, bere gurdiaren gainean gora eta behera.

Eta badakizue zer gertatu zen Teseorekin? Korrika eta presaka joan zenez, oihal beltza utzi zuen itsasontzian ipinia, eta bere aita hori ikusi eta bere umetxoa hil egin zela pentsatu zen. Oso triste zegoenez itsasora bota eta ito egin zen. Ordutik, itsaso hura bere izena du, Egeo itsasoa. Eta esaten dute Teseo oso errege ona izan zela.

1.jarduera: Museora joan baino lehen, lehendabiziko hurbiltzea sortzeko kondaira kontatuko diegu klasean. Horretarako laminak erakuts diezaiokegu. Ipuinek, hainbat balore jorratzen dituztela ikusi dugu, eta ildo horretatik, kondaira honek haurrak ahalbidetuko ditu kontrako pareen sortzeaz kontatzen dieguna ulertarazten. Beraz, kondairaren laminak erakutsi eta galderak planteatuko dizkiegu haurrei. Galdera hauek haien mekanismoak martxan jarriko dituzte, eta irudimena pizteko aukera eskainiko dizkie ere. Galderak gisa honetakoak izan daitezke: Nola amaitu da kondaira? Zer gertatzen da hemen? Eta amaiera horrelakoa ez balitz, nola imajinatuko zenukete? Amaiera posible bat pentsatzea esango diegu. Azken galdera hau hitzez nahiz adierazpen plastikoaz burutu dezakegu: bai korruan guztion ideiak alderatuz, bai marrazki baten bidez.

Bestetik, errutinak sortzea garrantzitsua dela uste dut, horrela umeek hauek martxan jartzean ipuinen garaia iritsi direla jakinen dute. Beraz, haien arreta erakartzearen honela hasiko gara, esaterako :

*“Txiribi-txiribita, belarriak zabalik eta ahoa itxita
Niri begiratu eta denak eserita, eserita, eserita...”*

Hauek esanda, adierazi beharra daukat egokitutako kondaira jarduera nabarmena dugula, eta hortik abiatu nahi izan garela. Beraz, hurrengo orrialdeetan agertzen diren jarduerak osagarriak besterik ez dira. Jarduera hauek kondaira honetatik abiatuz proposatu nahi izan ditudan beste zenbait dira, baina beste asko ere burutzeko aukera eskaintzen dizkigu kondairak. Besterik gabe, jo dezagun hurrengo jarduerak ikustera:

2. jarduera: museora bisitan. Ohar batzuk izan behar ditugu kontuan museora joan aurretik. Beraz, hurrei museora joan baino lehen zenbait jarraibide emango zaizkie, umeek zer jokabide izan jakin dezaten. Museora sartu baino lehen, hauek ere errepikatuko ditugu.



1.irudia. Teseo eta Minotauroaren mosaikoa

Mosaiko hau Nafarroako Museoan dagoen iturri historikoa eta arkeologikoa dugu, aldi berean mitologia tratatzen duena.

Mosaiko honetatik abiatuz, museoko gidariak Teseo eta Minotauroaren kondaira kontatu die hurrei. Horretarako, mozorratuko da haien arreta erakartzearen. Mosaiko hau, *Erromatartzeari (K.a. II. mendetik K.o. IV. mendera arte)*dagokio, museoaren gune horretan egongo da kokatuta beraz. Honek, hurrei aukera eskainiko die ondare kulturalean sartzeko.

3. jarduera: Maskarak sortuko ditugu: Teseo, Minotauroa, Ariadna eta Bakoren maskarak. Horretarako, kartulinazko txantiloia emango diegu hurrei eta haiek

margotu eta moztu beharko dute. Maskara hauek, gure antzezlan egiteko balioko digute.

4. jarduera: Antzezlan egin. Horretarako bakoitzak maskara bat edukiko du, beraz bakoitza pertsonaia bat izango da. Guztion artean antzezlan egin dezakegu kondaira birgogoratuz. Beste aukera bat izan daiteke talde txikietan haurrak jarri eta haiek bakarrik uztea jolasean eta antzezlanean, horrela nahi duten istorioak eratzeko aukera emango diegu eta.

5.jarduera: Ateraldia Atarrabian barrena. Ateraldia ere egin daiteke labirintoak zer diren ikustearren. Bertan egiteko jokia prestatuko dugu. Irakasle bat labirintoko gune batean ezkutatu da Minotauroa dela esanez. Beste irakasle bat ere egongo da, hau haril bat izango du eskuan eta umetxo guztiak bera jarraituko dute haria hartuz. Irakasleak aurrera, atzera, ezker, eskuin eta bestelakoak erabiliko ditu hurrek errepikapenen eta instrukzioen bidez kontzeptu horien nozioak barnera dezaten.

PROGRAMAZIOA

-Helburuak:

- Akademikoak: ikusitakoa aplikatzen jakitea, haien jakintzak zabaltzea ...
- Irteeran ikusitakoa identifikatzea, antezlan xumea eginez.
- Adierazpen plastikoa lantzea
- Euskaraz hitz egiteko trebetasunak garatzea eta mintzatzeko dituzten trabak gainditzea.
- Museoak zer diren ezagutzea, iturri historikoetara haurrak hurbilduz.
- Kondaira mitologikoak ezagutzea, eta agertzen diren balore eta kontra-baloreez jabetzea.
- Haurren irudimena ahalbidetzea
- Nafarroako ondarearen aberastasun historikoa ezagutzea
- Jendaurrean zerbait aurkezteko gaitasuna adieraztea
- Sozialak: erlazionatuta dago bakoitzak lortutako autonomia, besteekin interakzionatzeko gaitasuna, elkarrenganako errespetuaz hitz egin ...

-Bakarka ondo trebatzen jakitea, praktika egiterakoan, norberak autonomia erakustea eta lortzea.

-Taldean gogotsu aritzea, elkarrenganako errespetua erakutsiz eta bazterketarik egin gabe.

- Txandak errespetatzen jakitea

- Museoan behar bezalako jokaera izatea

- Kooperazioa ematea

- Ikasleen arteko harremanak eta bizikidetza lantzea.

-Edukiak: 3 arloetako edukiak landuko ditugu.

- “Nork bere burua ezagutzea eta autonomia pertsonala” : Autonomia pertsonala garatu eta besteekin nola moldatzen diren beharrezkoa delakoz.
- “Ingurua ezagutzea”: Maskarak eta antzezlanak egiteko garaian derrigorrez landuko ditugun edukiak direlako.
- “Hizkuntzak: komunikazioa eta irudikapena...” : lantzen diren edukiak direlako jokabide kooperatiboetan.

Jorratuko ditugunak izango dira, besteak beste: Mitoak, kondairak, museoak, erromanizazio garaia, espaziozko nahiz denborazko nozioak, autonomia pertsonala, kooperazioa, adierazpena eta talde eta bakarkako lana.

Ilido honetan, landuko diren oinarritzko gaitasunak hurrengoak izango dira: ikasten ikasteko gaitasuna, hizkuntza komunikaziorako gaitasuna, gaitasun kultural eta artistikoa, gizarterako gaitasuna.

Metodologia: Malgua, anitza, dinamikoa izango da. Ahal diren metodo guztiak eskura jarriko ditugu parte hartzea eta interakzioa delarik sustatuko dena, hots, parte-hartzailea dela ere esan genezake. Irakasleak haurren lehentasun, gaitasun, parte-hartzea kontutan izango ditu jarduerak gauzatzerako orduan eta rolak banatzerako orduan. Ikasleen beharretara egokituta egongo da beraz, guztien premiei erantzuteko.

Hein berean, ikaskuntza ekintza aktiboa da, eta honen bitartez, haur bakoitzak bere ezagutza eraikitzen joango da. Beraz, umea bere ikaskuntzaren protagonista aktiboa izango da. Irakaslearen funtzioa *motibatzailea, koordinatzailea eta antolatzailea izango da.*

Taldekatzea: Labirintoaren argazki, kondaira ... guztiek batera ikusiko dituzte eta irteerara ere elkarrekin joango dira. Antzezlanaren taldeka egingo da, talde handian nahiz txikietan. Maskararen eratzeari bakarkako lana izango da.

Aniztasuna: Antolaketa kontzienteki egingo da bai sexu biak elkartuz bai partehartzaileak eta ez oso partehartzaileak elkartuz.

Ebaluaketa: Ebaluatzen ze tresnak erabiliko ditugu zehaztu beharko dugu. Ebaluaketa jarraia, hasierakoa eta bukaerakoa emango da.

Ikaslearena: Norbanako jarraipen fitxa

- Ebaluatzen irizpideak: Arreta jarri duen, elkarrenganako errespetua, jarrera egokia izan den, taldean eta bakarka nola moldatzen den eta kontzeptuak nola barneratu dituen.
- Ebaluatzen prozedurak, teknikak, tresnak: Behaketa egingo da irteeran zehar eta ekoizpena klasean, marrazkiak eta antzezlanaren egiterakoan.

Ikas-prozesuarena: Honako puntu hauek hartuko dira kontutan: Behaketa txostenaren bidez.

- Helburuen betetze maila
- Jardueren egokitasuna
- Metodologia
- Ikasleen inplikazioa eta motibazioa
- Gelako giroa

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS :

Este trabajo me ha ofrecido la posibilidad de adentrarme más en el aprendizaje y la enseñanza del tiempo. Creo que los niños tienen capacidad para entender conceptos del tiempo y la historia y al igual que esto, creo en la posibilidad de enseñar de manera eficaz contenidos a los niños sin importar el estado de desarrollo en el que se encuentren. La psicología evolutiva que bien defendía Piaget, ha creado muchos tópicos e ideas que todavía permanecen en las aulas. Ideas en las cuales se cree que los niños aún no se han desarrollado lo suficiente como para aprender ciertos conceptos. Pues bien, teóricos como Bruner se muestran en desacuerdo con esas ideas, defendiendo así la capacidad de los niños de aprender diferentes términos sin importar el estado de desarrollo en el que se encuentren.

Generalmente creemos que por su corta edad no van a llegar a comprender ciertos conceptos de manera correcta, o bien creemos que la historia y el tiempo son conceptos demasiado complejos para tan corta edad. Pues bien, creo que eso es erróneo, y el fallo está en esas ideas anteriormente expuestas, las cuales suponen que no impartamos ciertos términos en nuestras aulas.

Tengo que añadir, que este trabajo me ha hecho cambiar de perspectiva. De hecho, aunque no ponía en duda las capacidades de los niños, tenía dudas en cuanto al aprendizaje de ciertos conceptos que pensaba que no los podrían llegar a entender. A través del análisis y el diseño práctico, pues, me he dado cuenta de las capacidades que poseen los niños, y que tantas veces no vemos.

Dicho esto, me muestro a favor de las teorías de Kieran Egan, el cual nos ofrece un modelo distinto basado sobre todo en la imaginación, con el que podemos sacar a relucir dichas capacidades. De todas maneras, a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, lo que pretendíamos era valorar la idoneidad didáctica de estas.

Así pues, la cuestión puede llegar a ser la manera de tratar esos temas. A menudo la historia se suele dejar de lado a lo que a Educación Infantil se refiere. Pues bien, como Kieran Egan afirma, los niños tienen mecanismos con los que crean conceptos

abstractos en edades tempranas. La cuestión es que debemos crear situaciones que ayuden a los niños a entender ciertos conceptos y relacionarlos. Además, si se diera una continuidad en las unidades didácticas, seguramente que el tiempo histórico y cronológico sería aprendido con mayor facilidad, y los resultados serían más positivos.

También cabe destacar la recurrencia procedimental. Creo que como bien he dicho el problema no está en la incapacidad de los niños, que son muy capaces, es la burda creencia de que no son capaces, y en consecuencia, la poca recurrencia que hay en las escuelas. Con esto, quiero decir que al no dar los conceptos de una manera constante, tanto los niños como las personas en general pueden memorizarlo, pero olvidarse de ello también.

Siguiendo con lo que Kieran Egan defiende, a través de las actividades propuestas nos hemos dado cuenta de que hay que tener cuidado a la hora de llevar ciertos temas al aula. En este caso, las leyendas mitológicas, además de unos valores puede que muestra también unos contravalores. Es por ello, que la adaptación de ciertos conceptos antes de llevarlos al aula es necesaria, como bien hemos señalado anteriormente en cuanto a las transposiciones didácticas se refiere. Nuestro trabajo pues, consiste en traducir ciertos términos a su manera de verlos, queriendo decir con traducir: adecuar, adaptar.

Para concluir, añadiría que no creo en un listado de objetivos redactados en el Curriculum Oficial y su mera superación. Creo que la educación va más allá y que por supuesto, es importante que esos objetivos se superen. Desgraciadamente, muchas escuelas sólo valoran los resultados académicos sin tener en cuenta si hemos capacitado a los niños o no para que sigan aprendiendo. Personalmente, no creo en un sistema memorístico y en unos objetivos a cumplir. Pienso que debemos tener más en cuenta el proceso de aprendizaje de los niños, para así poder llevarlos a alcanzar ciertos objetivos. Nuestro reto consiste entonces, en *aprender a enseñar, para enseñar a aprender*, siendo este un desafío significativo para una nueva educación.

ERREFERENTZIAK:

Bruner, J.S. (1988); Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata.

Cooper, H. (2002); Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria. Madrid: Morata. Itzultzailea: Pablo Manzano.

Cuenca, J.S; Domínguez, C. (2000); La difusión del patrimonio urbano.

Egan, K. (1991); *La comprensión de la realidad en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.

Egan, K. (1999); *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata-

Guibert, E. (1994); *Tiempo y el tiempo histórico*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Hannoun, H. (1977); *El niño conquista el medio*. Buenos Aires: Kapelusz.

Matozzi, I. (1999); *La didáctica del patrimonio cultural*: en busca de una definición. Padova: Academia Galileina.

Trepat, C. (2006) ; *El tiempo y el espacio en la Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graó.